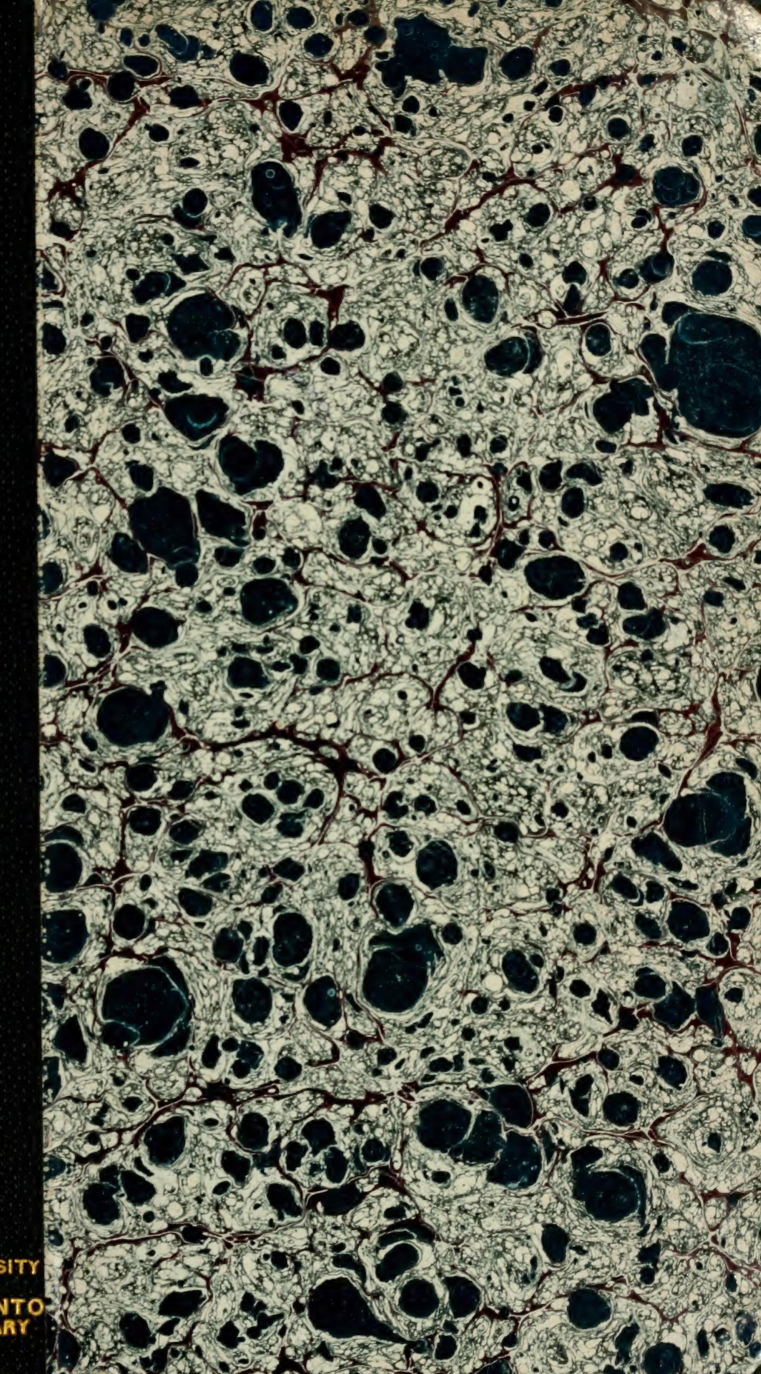
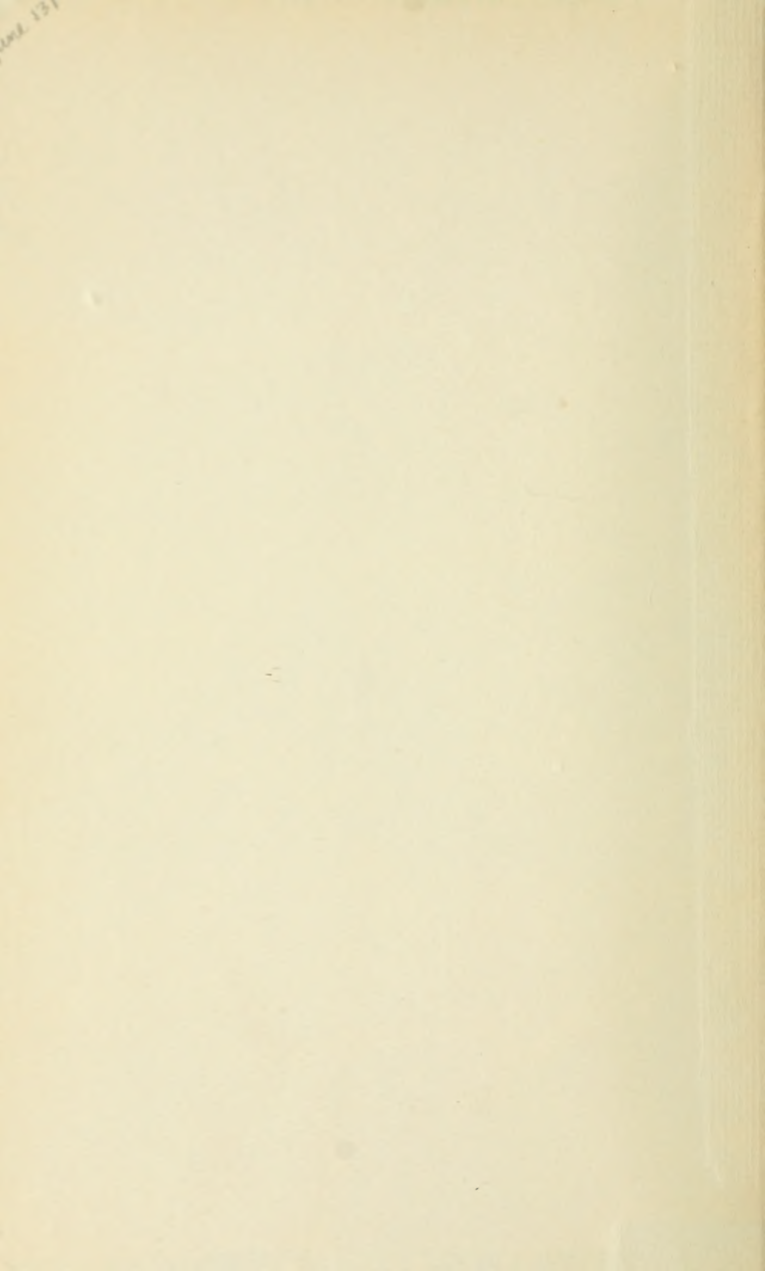




ENGLISCH

nach dem

FRANKFURTER REFORMPLAN.

LEHRGANG

M. WALTER.

ENGLISCH

NACH DEM

FRANKFURTER REFORMPLAN.

I. TEIL.

LEHRGANG

DER ERSTEN 2½ UNTERRICHTSJAHRE
(UNTERSEKUNDA BIS UNTERPRIMA)

UNTER BEIFÜGUNG ZAHLREICHER SCHÜLERARBEITEN

DARGESTELLT VON

Dr. h. c. M. WALTER,

DIREKTOR DER MUSTERSCHULE IN FRANKFURT A. M.

ZWEITE ERGÄNZTE UND VERÄNDERTE AUFLAGE.

MARBURG
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.
1910.

Druck von Rich. Trömner, Cassel.

ZUM ANDENKEN

an den Vorkämpfer der direkten Methode,

meinen treu bewährten Freund,

Rektor

K. E. PALMGREN

(+ 7. Februar 1910)

zu

STOCKHOLM.

Vorwort
zur 1. Auflage.

Der erste Teil dieser Arbeit (S. 1—48) ist als Abhandlung zum Jahresbericht 1897/98 der Musterschule nachträglich veröffentlicht worden und behandelt den Unterricht im ersten Jahrgang des Reformrealgymnasiums (Untersekunda).

Seitdem sind wir fast am Schluß des ersten Halbjahres der Unterprima angelangt. Die Gesamtdarstellung des Verfahrens bezieht sich also auf eine Erfahrung von 2 1/2 Jahren.

Außer meiner Klasse boten auch die 1898 und 1899 hinzugetretenen englischen Klassen Gelegenheit zu neuen Beobachtungen und Erfahrungen, so daß mir für meine Arbeit weiteres Material zur Verfügung stand.

Hiernach glaube ich schon jetzt sagen zu dürfen, daß der Verlegung des Englischen nach Untersekunda, wie sie im Interesse des gemeinsamen Unterbaus der höheren Schulen nötig ist, keine Bedenken entgegenstehen, daß wir vielmehr bei dem von uns eingeschlagenen Verfahren, das wir weiter auszubilden bemüht sein werden, befriedigende Ergebnisse zu erzielen hoffen.

Um aber in die geistige und materielle Kultur des englischen Volkes um so tiefer eindringen zu können, wird es nötig sein, das Studium des Englischen selbst von Anfang an derart zu betreiben, daß das Deutsche — abgesehen von den im Laufe der Abhandlung hervorgehobenen besonderen Übungen — nur soweit herangezogen wird, als es zum Verständnis der fremden Sprache unumgänglich nötig erscheint.

So möge die vorliegende Arbeit als ein Beitrag zur Lösung der Frage angesehen werden, wie wir im Klassenunterricht im gedachten Sinne methodisch vorgehen können, wie wir das Sprechen und freie Schreiben der Sprache ausbilden, die so wichtige idiomatisch-stilistische Seite, die Ausbildung des Sprachgefühls, besser pflegen, das Studium der Grammatik anders gestalten und das Verständnis der Schriftsteller möglichst fördern können. In diesem Zusammenhange muß ich dem bisher üblichen Hin- und

Her-Übersetzen meine besondere Aufmerksamkeit zuwenden, so daß ich sehr oft, von verschiedenen Gesichtspunkten ausgehend, gerade diese so umstrittene Kernfrage zu behandeln haben werde.

Wenn ich diese Arbeit meinem Freunde, Herrn Rektor K. E. Palmgren in Stockholm, widme, so geschieht es, weil er meines Wissens zuerst an einer großen Schule die Sprechmethode praktisch durchgeführt und hiermit die besten Erfolge erzielt hat.*) In einer langjährigen Erfahrung ist die Methode dieses in neue Bahnen gelenkten Sprachunterrichts von tüchtigen Lehrkräften ausgebildet und stetig verbessert worden. Zu meiner großen Freude habe ich 1897 im September zur Zeit des 25jährigen Regierungsjubiläums des Königs von Schweden diese Schule selbst besuchen können und während drei Wochen Gelegenheit gehabt, mich von der erfolgreichen Arbeit des Lehrerkollegiums und den tüchtigen Leistungen der Schüler zu überzeugen, die drei neuere Sprachen (Deutsch, Englisch und Französisch) zu lernen haben. Infolge der Vorbildung der Schüler, denen von Anfang an der Unterricht nur in der betreffenden Sprache erteilt wird, war ich in der Lage, vier öffentliche Vorlesungen, verbunden mit Lehrproben von vier Klassen, in diesen drei Sprachen zu halten. Ich habe mich zur Erklärung unbekannter Wörter und Wendungen entweder nur der betreffenden Sprache bedient oder hin und wieder auch auf die aus andern Fremdsprachen bekannten Wörter verwiesen. Die Muttersprache der Schüler wurde ferngehalten, was für mich um so leichter durchzuführen war, als mir leider die schöne schwedische Sprache nicht geläufig ist. Aus dem Unterricht, den ich in den verschiedenen Klassen hörte, sowie aus den Lehrproben hat sich ergeben, daß die von Anbeginn an das Erfassen des Lautes gewöhnten Schüler sich gerade durch das Fernhalten der Muttersprache schnell in die fremde Sprache einleben und nicht nur das gesprochene Wort rasch verstehen, sondern sich auch gewandt auszudrücken wissen. Mit den Schülern und Schülerinnen der oberen Klassen konnte ich zwanglos in den drei Fremdsprachen plaudern und zwar nicht nur über alltägliche Dinge, sondern auch über die in ihrem Unterricht behandelten literarischen Stoffe. Die Sprechmethode wird durch den Gesang unterstützt, für den in »Palmgrenska Samskolans sångbok« eine Sammlung von unge-

---

*) Die »Palmgrenska Samskolan« in Stockholm ist eine vom Staate unterstützte etwa 250 Schüler und 12 Klassen zählende Privatschule, in der Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet und erzogen werden.

fähr 100 deutschen, englischen und französischen Liedern vorliegt. Ich werde nie den Eindruck vergessen, den der frische deutsche Gesang, mit dem mich die Schüler und Schülerinnen bei meiner Begrüßung und bei meinem Abschied erfreuten, auf mich gemacht hat.

Um den Lesern der Abhandlung einige schriftliche Proben der Sprachkenntnisse dieser Schüler vorzuführen, habe ich aus einer Auswahl der mir gütigst zur Verfügung gestellten Aufsätze einige Arbeiten mit Fehlern im Anhang zum Abdruck gebracht.

Mit dieser Widmung spreche ich auch der »Palmgrenska Samskolan« — Lehrern wie Schülern — für die vielseitige mir zu teil gewordene Anregung und die mir erwiesene freundliche Aufnahme meinen herzlichsten Dank aus.

Gleichzeitig möchte ich aber hier auch allen vorwärts strebenden schwedischen Kollegen danken, die mir so liebenswürdig entgegengekommen sind und deren persönliche Bekanntschaft zu machen mir eine besondere Freude war.

Ich kann hier, wo ich für die Pflege der gesprochenen Sprache, die so oft geringschätzig behandelt wird, eintrete, nicht umhin, mein Erstaunen darüber auszusprechen, wie sehr ich die Kenntnis der gesprochenen fremden Sprachen in den gebildeten Kreisen Schwedens verbreitet gefunden habe. So hat mir mein Aufenthalt in Schweden eine für meine eigene Tätigkeit und zumal für diese Arbeit wertvolle dankenswerte Anregung gegeben.

In meinen Anschauungen über die Zurückdrängung der Muttersprache im fremdsprachlichen Unterricht bin ich durch die Erfolge des in der Palmgrenschen Schule einheitlich durchgeführten Lehrverfahrens wesentlich bestärkt worden. Gleich günstige Eindrücke eines ähnlichen Lehrganges habe ich in den letzten Ferien in Paris gewonnen, wo es mir vergönnt war, im »Lycée Janson de Sailly« dem deutschen Unterricht des Herrn Professors Ch. Schweitzer beizuwohnen, der eine bewundernswerte Gewandtheit bekundet, die Schüler in der fremden Sprache festzuhalten und den Sprachstoff durch das Sprechen zu verarbeiten.

Wie Palmgrens so sind auch Schweitzers Schüler geübt, aus dem Munde des Eingeborenen die fremde Sprache schnell zu erfassen, wovon ich mich auch hier durch eine Probelektion, zu der mich Herr Professor Schweitzer veranlaßte, zu meiner lebhaften Befriedigung vollauf überzeugen konnte.

Wie große Erfolge die Sprechmethode in Verbindung mit Lautschrifttexten ergibt, hatte ich Gelegenheit zur selben Zeit bei

Herrn Professor Dr. Paul Passy zu beobachten, der seinem Unterricht das kürzlich erschienene »Deutsche Lesebuch in Lautschrift von W. Viëtor (Leipzig. Teubner) zu Grunde legt.

Von den vielen Reformschriften haben mir besonders die hervorragenden Arbeiten Klinghardts genützt, der mir auch in dankenswerter Weise manchen wertvollen Rat brieflich erteilt hat.

Während der Ausarbeitung dieser Abhandlung bin ich durch Besprechungen mit den Reformfreunden Dörr, Kühn, Roßmann, Quiehl, Vietor, sowie durch Beratungen mit den Kollegen der Musterschule vielfach unterstüzt worden. Auch haben mir letztere und insbesondere Direktor Dörr bei der Durchsicht der Druckbogen freundlichst ihre Hilfe zu teil werden lassen. Herr Sprachlehrer A. Cliffe von hier und Herr Kandidat L. Petry haben sich der Mühe unterzogen, die Arbeitsproben zusammenzustellen und durchzusehen, während Herr Petry außerdem noch die Bearbeitung des Sachregisters freundlichst übernommen hat.

So spreche ich denn allen Förderern dieser Schrift meinen herzlichsten Dank für ihre Bemühungen aus!

Möge meine Arbeit den Anhängern der Reform des Sprachunterrichts neue Anregung und Stütze für ihre Tätigkeit bieten; möge sie aber auch den einen oder anderen Gegner veranlassen, der so wichtigen Frage selbst näherzutreten und sich vielleicht gar mit ihr zu befreunden!

Frankfurt a. M., im September 1899.

Max Walter.

Vorwort

zur 2. Auflage.

Seit dem Erscheinen dieser Schrift sind 10 Jahre vergangen, während deren wir reichlich Gelegenheit zu weiteren Erfahrungen hatten, die sich gleich günstig denen der ersten Jahre anreihen. Infolge der Gewährung der Gleichberechtigung der 3 neunklassigen Schulen hat sich die Zahl der Schüler, welche die Schule nach Erlangung der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst verlassen, erheblich verringert. Es hat sich auch weiter gezeigt, daß die Schüler, die sich nach Besuch der Untersekunda einem praktischen Berufe zuwenden, durch den wochentlich 6stündigen intensiven Unterricht im Englischen eine feste Grundlage gewonnen haben, auf der sie leicht weiter aufbauen und vorwärts kommen können. Vor allem aber haben die nach dieser Methode vorgebildeten Abiturienten — seit 1899 sind es 141 — den Anforderungen durchaus entsprochen und die Fähigkeit erworben, sich durch geeignete Lektüre selbst weiterzubilden und sich in die Fachliteratur ihres besonderen Studiums leicht einzulesen. Insbesondere haben die Schüler, die sich dem Studium der neueren Sprachen zugewandt haben, großen Vorteil aus ihrer Vorbildung gezogen. Von beiden Kategorien alter Schüler, besonders von solchen, die im Verkehr mit Engländern oder Amerikanern gestanden oder längeren Aufenthalt in England gehabt haben, sind mir vielfache Mitteilungen zugegangen, aus denen hervorgeht, wie ihnen die Gewöhnung an das schnelle Auffassen der gesprochenen Sprache und an die Übung im Sprechen überall zu gute gekommen ist und sie vom ersten Augenblick an befähigt hat, die Ausländer zu verstehen und sich mit ihnen zu unterhalten.

Durch die Aufhebung der Abschlußprüfung und den Wegfall der Übersetzung aus dem Deutschen ins Englische in der Reifeprüfung sind die Hemmnisse, die der Durchführung der direkten Methode entgegentraten, erfreulicherweise beseitigt worden, so daß sie sich jetzt an den Realgymnasien völlig frei entwickeln kann. Hoffentlich gelingt es nun auch den Oberrealschulen, die Übersetzung, die

bei ihnen noch als Zielforderung besteht, durch einen Aufsatz ersetzen zu dürfen. Für die Realgymnasien wäre allerdings eine Bestimmung zu wünschen, nach der an Stelle des französischen gelegentlich auch ein englischer Aufsatz statthaft wäre, damit das von Anfang an im Anschluß an das Sprechen geübte freie Schreiben auch in der Reifeprüfung zur Geltung käme.

Seit dem Erscheinen meiner Abhandlung im Jahre 1900 sind mir von vielen Kollegen Berichte über die Verwendung unserer Erfahrungen in ihrem Unterricht zugegangen, aus denen ich zu meiner Freude die guten Erfolge entnommen habe, die sie mit der Anwendung der gleichen Methode in ihrem Unterricht erzielt haben.

Vielfache Abhandlungen in den „Neueren Sprachen" und in Jahresberichten legen Zeugnis von dieser günstigen Weiterentwicklung ab und gewähren einen erfreulichen Blick in die Zukunft.

Bei der infolge der Gleichberechtigung stetig steigenden Zahl der Schüler der Oberklassen mehrt sich allerdings die dem Lehrer auferlegte Korrekturlast ganz erheblich, da ja die Durchsicht der freien Arbeiten der neuen Methode weit mehr Kraft und Zeit beansprucht als die der Übersetzungsarbeiten der alten Methode. Auch mit Rücksicht auf die weit höheren Anforderungen und den größeren Kraftaufwand, die der neusprachliche Unterricht auf allen Stufen an die Lehrtätigkeit, die Vorbereitung und stetige Weiterbildung der Lehrer stellt, ist eine Entlastung durch Verringerung der Stundenzahl im Interesse der Lehrer und der Schule durchaus notwendig.

Bei der Bearbeitung der 2. Auflage haben mich die Kollegen der Musterschule, die Herren Professor Dr. Dick, Oberlehrer Dr. G. H. Sander und Oberlehrer A. Lorey freundlichst unterstützt, und ebenso haben mir die Herren Prof. Dr. Eggert vom Wöhlerrealgymnasium und Oberlehrer Dr. A. Sander von der Schillerschule wertvolle Mitteilungen gemacht, die ich bei der Bearbeitung und Ergänzung der 2. Auflage benutzen konnte. Die Korrekturen hat Herr K. Lenz mit größter Sorgsamkeit durchgesehen, dadurch meine eigene Arbeit erheblich erleichtert und mir besonders wertvolle Dienste erwiesen. Diesen Herren, sowie den 22 Kritikern, deren wohlwollenden, eingehenden Besprechungen der 1. Auflage ich vielfache Anregungen verdanke, sage ich hiermit den herzlichsten Dank für all ihre Bemühungen und das meiner Arbeit bewiesene freundliche Interesse.

Den zweiten Teil der Abhandlung, der Bericht über die noch fehlenden 1 1/2 Jahre (Unterprima 2. Halbjahr und Oberprima) geben soll, hoffe ich im Laufe des Winters bearbeiten und alsdann der Öffentlichkeit übergeben zu können. Das Sachregister wird diesem Teile der Arbeit beigefügt werden.

Zum Schluß dieser Ausführungen erübrigt es noch, des Mannes zu gedenken, dem ich diese Arbeit gewidmet habe, und der am 7. Februar d. J. im 70. Lebensjahre zur ewigen Ruhe eingegangen ist. Rektor K. E. Palmgren hat die weitere Entwicklung unseres Unterrichts andauernd mit großem Interesse verfolgt und sich über seine günstigen Ergebnisse aufrichtig gefreut. Aus dem Vorwort zur ersten Auflage ergibt sich, wie viel ich ihm für die Fortbildung meiner eigenen Anschauungen über den Sprachunterricht auf Grund der Beobachtungen an seiner Schule in Stockholm, die er leider schon vor mehreren Jahren wegen andauernder Krankheit aufgeben mußte, zu danken habe.

Die Erinnerung an diesen hervorragenden Schulmann und gottbegnadeten Erzieher, mit dessen Dahinscheiden ich einen aufrichtigen Freund verloren habe, wird allezeit in meinem Herzen fortleben.

Frankfurt a. M., im Oktober 1910.

Max Walter.

I.

Allgemeines über die Verlegung des Englischen nach Untersekunda.

Im Schuljahr 1897/98 ist zum ersten Mal der Versuch gemacht worden, das Englische auf dem Realgymnasium nach Untersekunda zu verlegen, während es nach dem allgemeinen Lehrplan zwei Jahre früher, in Untertertia, begonnen wird.

Die Verschiebung des Englischen nach der Untersekunda hängt mit dem allgemeinen Grundsatz des Frankfurter Reformplans zusammen, der das Nebeneinander der Sprachen durch ein Nacheinander ersetzt und zwischen den einzelnen im Lehrplan neu auftretenden Sprachen einen Zeitraum von mindestens zwei Jahren läßt, so daß sich der Schüler erst gründlich in die eine Sprache einleben kann, ehe eine andere hinzukommt.

Die Verlegung des Latein nach U. III ist am Reformrealgymnasium in Altona schon erprobt worden und hat sich mit einer geringeren Stundenzahl, als sie im Frankfurter Lehrplan für die Realgymnasien vorgesehen ist, durchaus bewährt. Die weite Hinausschiebung des Englischen, das in Altona den dort vorliegenden Verhältnissen entsprechend schon in Quarta beginnt, hat dagegen gerade für das Realgymnasium nach Frankfurter Reformplan große Bedenken hervorgerufen. Hier verläßt eine große Zahl von Schülern die Untersekunda mit dem Berechtigungszeugnis zum einjährigen Militärdienst. Diese Schüler wenden sich meist dem praktischen Leben zu und zwar besonders dem Kaufmannsstande, für den eine gewisse Kenntnis des Englischen als durchaus notwendig erscheint, ja in der Mehrzahl der Fälle geradezu als Bedingung der Annahme hingestellt wird. —

»Werden denn Ihre Schüler nach nur einem Jahre Englisch so weit sein, um sich dann selbständig weiter bilden zu können? Werden wir nicht besser tun, bei der Wahl zwischen einem Realschüler und Realgymnasiasten dem ersteren, der drei Jahre englischen Unterricht und außerdem an Stelle des Lateinischen mehr Französisch gelernt hat, den Vorzug zu geben?« Bei Gesprächen über den Reformplan sind solche Fragen gerade in Berücksichtigung des Übergangs in das Geschäftsleben mehrfach an mich gerichtet worden.

Da die Zahl der die Untersekunda verlassenden Schüler verhältnismäßig groß ist und die Schule für deren Durchbildung ebenso sehr zu sorgen hat wie für diejenigen, welche mit der Reifeprüfung die Anstalt verlassen, so müssen wir stets unter diesem Gesichtspunkt die Frage beantworten, ob in dem späten Beginn des Englischen am Realgymnasium tatsächlich eine Gefährdung der Interessen dieser Anstalt zu befürchten ist.

Was das Französische anlangt, so steht das Reform-Realgymnasium wesentlich günstiger da als das Realgymnasium nach dem allgemeinen Lehrplan, da an Stelle des Lateinischen das Französische von Sexta an tritt, während Latein erst in Untertertia beginnt, und da insgesamt auch die Zahl der französischen Stunden von 19 auf 29 bis U. II (einschl.) erhöht worden ist. Mit einer solchen Stundenzahl müssen die Leistungen im Französischen sogar die des bisherigen Realgymnasiums übertreffen und an die der Realschulen heranreichen, deren Stundenzahl für Französisch 35, also nur ein Mehr von 6 Stunden aufweist.

Vergleichen wir nun das Englische auf dem alten mit dem auf dem neuen Realgymnasium (der Kürze wegen seien diese Ausdrücke für die beiden Zweige derselben Anstalt gestattet), so sehen wir, daß auf dem alten Realgymnasium dem Englischen bis zur Untersekunda in drei auf einander folgenden Klassen (U. III bis U. II) je 3, also im ganzen 9 Stunden, auf dem neuen Realgymnasium 6 Stunden in einer Klasse (U. II) zugewiesen sind; letzteres steht also um 3 Stunden hinter dem ersteren zurück. Die Gesamtzahl bis O. I (einschl.) bleibt jedoch dieselbe (18 Stunden).

Während auf dem alten Realgymnasium das Englische schon ein Jahr nach Beginn des Französischen, 3 Jahre nach Beginn des Lateinischen, mit nur 3 Stunden einsetzt, beginnt das Englische auf dem neuen Realgymnasium nach 5jährigem Betrieb des Französischen und 2jährigem Betrieb des Lateinischen mit 6 Stunden

wöchentlich; es stützt sich daher auf eine breitere Grundlage sprachlichen und grammatischen Wissens und wird in reiferem Alter mit größerer Stundenzahl begonnen. Liegen hierin nun zweifellos bedeutende Vorteile, so erscheint es wieder andererseits fraglich, ob die gedächtnismäßige Aneignung des Sprachstoffes im vorgeschrittenen Alter nicht größeren Schwierigkeiten begegnet und so doch hemmend auf das regelrechte Fortschreiten einwirkt.

Alle diese und andere Bedenken hat die Erfahrung jedoch widerlegt, wie die Erörterung des Unterrichtsganges im ersten Jahre nunmehr des näheren zeigen wird.

II.

Lautliche Schulung.

Dem Unterricht ist »The English Student« von Hausknecht (Berlin, Wiegand & Grieben) zu Grunde gelegt worden.

Dies Lehrbuch hat sich bewährt und scheint mir für Reformschulen mit späterem Beginn des Englischen besonders geeignet. Wie der Verfasser in seinem Beiwort sagt, »führt der „English Student" ein in das Verständnis von Land und Leuten, der Sitten und Gebräuche, der Lebensweise, der Verkehrsmittel, der industriellen und kommerziellen Bedeutung der heutigen Engländer und gewährt gleichzeitig ununterbrochenen Einblick in die allmähliche Entwicklung der englisch-amerikanisch-australischen Kulturwelt.«

Über den Gebrauch des »English Student« spricht sich der Verfasser im Beiwort wie im Lehrbuch selbst eingehend aus; ich nehme daher davon Abstand, schon Gesagtes zu wiederholen, beschränke mich vielmehr darauf, im Folgenden Ergänzungen hierzu zu geben und eine Reihe methodischer Beobachtungen damit zu verbinden. Zur Kennzeichnung meiner Anschauung über Spracherlernung verweise ich auf meine Abhandlungen: 1) »Der Anfangsunterricht im Englischen auf lautlicher Grundlage.« (Jahresbericht der Realschule in Cassel 1887 und »Phonetische Studien« I, 1. u. 2.). 2) »Der französische Klassenunterricht.« (Marburg, Elwert.) Im gleichen Verlag: 3) Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. 4) Der Gebrauch der Fremd-

sprache bei der Lektüre in den Oberklassen. 5) Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes. 6) »Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts.« Vor allem aber ist in methodischer Hinsicht auf folgende wertvolle Schriften zu verweisen: 1) Klinghardt, »Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode.« 2) »Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode«. (Marburg, Elwert.) 3) Vietor & Dörr, »Englisches Übungsbuch« (zum Englischen Lesebuch). (Leipzig, Teubner).

Über die Frage nach dem Aussprache-Unterricht herrschen noch die verschiedensten Anschauungen. Ich stehe nach wie vor auf der in den obigen Schriften vertretenen und durch die Erfahrung erprobten Ansicht, daß eine gründliche lautliche Schulung unter Benutzung von Texten in Lautschrift am schnellsten und sichersten zum erwünschten Ziele führt. Je größer die Abweichungen der Aussprache von der Orthographie sind, je mehr also Anlaß zu falscher Aussprache gegeben wird, eine desto festere Stütze für Gewinnung einer lautreinen Aussprache gewährt das gründliche Studium von Lautschrifttexten, in denen nur das Lautbild dem Schüler vor Augen tritt und jegliche Irreleitung durch die oft so unlautliche Orthographie gemieden wird.

Wenn man von Lauttexten absehen wollte, so könnte dies in einer Klasse geschehen, die, wie die U. II nach dem Frankfurter Reformplan, jeden Tag eine Stunde englischen Unterricht hat, wo also die Eindrücke von einem Tag zum andern besser haften müssen als da, wo weniger Stunden zur Verfügung stehen. Die Erfahrungen der Jahre haben jedoch gezeigt, daß bei Ausschaltung der Orthographie in den ersten Monaten die Erfolge besser sind. Meines Erachtens kann diesem etwa auf ein Vierteljahr zu beschränkenden ausschließlichen Gebrauch der Lautschrift wohl keine Schwierigkeit seitens der vorgesetzten Behörde bereitet werden, zumal wenn — wie dies bisher bei sorgfältigen Versuchen mit Lautschrift nachgewiesen ist — die gewöhnliche Orthographie keinen Schaden erleidet. Ich kann unter Hinweis auf meine oben genannten Abhandlungen hier nur wieder hervorheben, daß die genaue Unterscheidung der stimmhaften und stimmlosen Laute, wie sie nun einmal dem hiesigen Dialekte nicht gegeben ist, schon eine Stütze dafür bietet, daß die noch vorhandene Übereinstimmung zwischen Laut und Schrift bei genauer Erfassung des Lautes auch der Schrift zugute kommen muß. (Vgl. *big, pig, — beg, peg, — bid, bit, pit, — bed, bet, pet, — bad, bat, pad, pat.)* Soweit solche Übereinstim-

mungen vorhanden sind, müssen sie als einfache Wiedergabe des Gehöreindruckes, nicht als gedächtnismäßige Aneignung des Schriftbildes behandelt werden.

Ein weiterer Grund für die lautliche Schulung an zusammenhängenden Texten auch bei täglich einer Stunde englischen Unterrichts in U. II liegt darin, daß die Nachahmung der eigenartigen englischen Laute den Untersekundanern schwerer fällt als den um 2 Jahre jüngeren Untertertianern, deren Organe sich schneller und leichter der fremden Lautgebung anzupassen vermögen. Eine längere Zeit ununterbrochen stattfindende so zu sagen abstrakte Auslösung zwischen Lautzeichen und Laut führt erfahrungsgemäß zu einer weit genaueren, sorgfältigeren Nachahmung und zu einer schnelleren mechanischen Gewöhnung an die fremdartigen Lautgruppen, als wenn diese in orthographischer Fassung erscheinen und somit die im Anfang durchaus zu erzielende Sicherheit und Genauigkeit der Aussprache hemmen.

Von vielen Seiten wird immer noch die nachteilige Beeinflussung der Schrift befürchtet. Selbst wenn eine solche vorläge, wäre die Arbeit, falsche Schriftbilder zu beseitigen, wesentlich geringer, als eine zur festen Gewohnheit gelangte fehlerhafte Aussprache zu bessern. Man mache mit Schülern, deren Aussprache und Orthographie zu wünschen übrig läßt, den Versuch, Fortschritte nach beiden Seiten hin zu erzielen, und man wird finden, daß letzteres wesentlich leichter als ersteres ist. Voraussetzung für einen gründlichen Aussprache-Unterricht bleibt natürlich auch bei Benützung der Lautschrift stets ein gewissenhaft genaues, sorgfältiges Vorsprechen durch den Lehrer; aber ob diese flüchtigen Gehöreindrücke durch eindeutige, feste Lautzeichen oder durch die irreführende Orthographie festgehalten werden, darin liegt zumindest bei sehr vielen Schülern, deren Lautaufnahme durchs Gehör oft nur mangelhaft erfolgt, ein großer Unterschied. Es ist zeitraubend, in der ersten Zeit ganz ohne Buch zu unterrichten und nur mündlich zu arbeiten; dies zeigt sich besonders bei den letztgenannten Schülern, die mehr ein visuelles als akustisches Gedächtnis und Lernvermögen haben. Versucht man nun Laut und Schrift gleich in Verbindung zu setzen, dadurch, daß mit geöffnetem Buche gearbeitet wird, so ist auch hier noch der Schüler vielfachen Irrungen ausgesetzt, und die Verbesserungen haben recht häufig zu erfolgen; gibt man dagegen den Schülern, die mit der

Lauttafel genau Bescheid wissen. Lauttexte, die sich aus den bekannten Zeichen zusammensetzen, so liest sie auch der schwächste Schüler nach geringer Übung mit Leichtigkeit und ist dann wirklich imstande, das Stück auch zu Hause sorgfältig durchzuüben. Zumal in der ersten Zeit müßte der Schüler das in der Schule Durchgenommene zu Hause möglichst viel üben, gerade wie er dies beim Musikunterricht unausgesetzt zu tun gewohnt ist; die Fortschritte würden dann weit größere als bisher sein.

Verschiedene Versuche, die ich in Gegenwart auswärtiger Besucher angestellt habe, zeigten, daß nach einiger Übung auch schwächere Schüler befähigt waren, an die Tafel geschriebene Lauttexte, auch ohne daß ich sie vorlas, in die Laute umzusetzen; um wie viel leichter ist dies nun, wenn die Texte erst mündlich in der Klasse durchgearbeitet werden!

Bei der Durchnahme der Lesestücke (Compositions), bei denen auch im Wörterbuch die Angabe der Aussprache fehlte, die aber jetzt hinzugefügt ist, trat der Mangel einer Lautbezeichnung bei vielen Schülern recht deutlich hervor, und ein schleunigeres Verfahren bei der Durchnahme wurde nur dadurch verhindert, daß wir mit der genauen Feststellung und Einübung der Aussprache viel Zeit verloren. Selbst die besseren Schüler baten um die Erlaubnis, Wörter, bei denen aus der Schrift nicht ohne weiteres auf den Laut geschlossen werden konnte, in ein besonderes Heft in Lautschrift niederschreiben zu dürfen, wobei sie sich der Viëtorschen Lautzeichen bedienten. Um die Schüler hierin zu üben, habe ich öfters neuen Stoff in Lautschrift umsetzen und an der Wandtafel niederschreiben lassen, eine Übung, von der ich früher zurückgekommen war, die sich für obigen Zweck indessen recht vorteilhaft gezeigt hat. Da aber auf jeden Fall Zeit verloren geht, so wird die Wiedergabe einer Anzahl von Stücken in Lautschrift, von hohem Werte sein, und bei den anderen Stücken würde es alsdann genügen, wenn das Wörterbuch wenigstens in zweifelhaften Fällen dem Schüler Auskunft böte.*)

Der Untersekundaner, der schon Französisch und Latein gelernt hat und somit vielfache Stützen für das Englische besitzt, könnte bei einem solchen lautlichen Hilfsmittel viel mehr Stoff bewältigen, als es bisher — einzig und allein der Aussprache

*) Zu empfehlen ist den Schülern das kleinere Wörterbuch der englischen und deutschen Umgangssprache von Martin Krummacher, Berlin. Verlag von E. Goldschmidt, sowie das größere Wörterbuch von Grieb-Schröer, Stuttgart, Paul Neff, in denen sich im wesentlichen die Viëtorsche Lautbezeichnung vorfindet.

wegen — möglich gewesen ist. Zuerst müßten eine Zeitlang nur lautliche Texte gelesen werden, und etwa nach dreimonatlicher gründlicher lautlicher Schulung ließen sich dann den Lauttexten die orthographischen gegenüberstellen, denen der ausschließliche Gebrauch von orthographischen Texten zu folgen hätte. Bis dahin muß der Schüler auch genügend geübt sein, innerhalb der gegebenen Grenzen aus der Schrift auf den Laut zu schliessen; soweit dies nicht möglich, sind nach wie vor die oben genannten Aussprachebezeichnungen der Einzelwörter notwendig.

Wenn bei der gleichzeitigen Anwendung von Lautschrift und Orthographie, wie sie zuerst erfolgte, keine nachhaltige Beeinflussung der letzteren hervorgetreten ist, — obwohl hier bei der fortwährenden Gegenüberstellung eine solche Gefahr am größten erscheint — so ist bei dem zuletzt empfohlenen Verfahren, wie ich auf Grund eingehender Erfahrung versichern kann, diese Gefahr noch geringer.

Möchten viele Kollegen, die ohne persönliche Erfahrung solche Versuche abfällig beurteilen, nach gewissenhafter eigener Vorbereitung einmal ein Vierteljahr im gleichen Sinne arbeiten; sie werden sich dann selbst davon überzeugen, daß die Schüler durch dies Verfahren nicht belastet werden und daß dem Lehrer die schwere Aufgabe der Erzielung einer möglichst gleichmäßigen leidlichen Aussprache weit leichter fällt, als bei dem bisher üblichen Verfahren, das dem Lehrer die größten Anstrengungen zumutet.

Wenn man in England*) beim ersten Unterricht Leseversuche mit Lautschrift gemacht hat, die ergeben haben, daß so unterrichtete Kinder nicht nur eine bessere Aussprache, nein, auch beim Übergang zur Orthographie eine gründlichere Kenntnis derselben erworben haben als solche, die von Anfang an in der gewöhnlichen Orthographie unterrichtet worden sind, so liegt doch hierin schon eine Aufforderung, derartige Versuche in größerem Maßstabe anstellen und durch die vorgesetzte Behörde von Fachleuten prüfen zu lassen.

In jeder Wissenschaft, die nach Fortschritten strebt, werden fortwährend Versuche angestellt; warum soll dies nicht auch für die pädagogische Wissenschaft gelten, die doch durch derartige behördlich beaufsichtigte und unparteiisch beurteilte Versuche nur gewinnen kann? Je mehr Versuche unter verschiedenen Ver-

*) S. Klinghardt: Phonetische Transskription in der englischen Volksschule. (Englische Studien XIX, 3).

hältnissen an verschiedenen Orten vorgenommen werden, um so eher kann beim Vergleich mit dem sonst üblichen Verfahren festgestellt werden, welches den Vorzug verdient und welches zur Nachahmung zu empfehlen ist. Die Theorie allein kann hier nicht helfen, die Praxis muß entscheiden! Das beste Urteil gewinnt aber der Lehrer, der in zwei aufeinander folgenden Jahren beide Methoden anwendet und dann ohne Vorurteil selbst zu prüfen und zu entscheiden vermag. Jedenfalls ist es unsere Pflicht, im Anfangsunterricht den Grund für eine gute Aussprache zu legen; daß wir hierbei trotz aller Bemühungen immer noch hinter unseren Wünschen und Erwartungen zurückbleiben, dafür sorgen schon die vorliegenden Verhältnisse und nicht zum mindesten die Vernachlässigung der Lautgebung der Muttersprache, wie wir sie noch bis zu den obersten Klassen finden. Ein Wandel kann hierin erst geschaffen werden, wenn bei aller Anerkennung des heimischen Dialekts sich doch die Überzeugung Bahn bricht, daß wir Lehrer selbst darnach streben müssen, uns in unserem Schuldeutsch möglichst vom Dialekt freizumachen, um auch den Schülern ihre Muttersprache im Festgewande zu lehren: damit räumen wir ihnen gleichzeitig viele Schwierigkeiten in der Orthographie hinweg, über deren Vernachlässigung ja ebenfalls mit Recht geklagt wird. Mögen die Bestrebungen Viëtors,*) wie sie auch mehr und mehr theoretisch und praktisch vertreten werden, weiteren Boden gewinnen und an allen Schulen Eingang finden! Daß zur Aussprachelehre jeder Lehrer mit der Phonetik vertraut sein müßte, unterliegt keinem Zweifel, und es ist mit Freuden zu begrüßen, daß endlich den künftigen Lehrern und Pfarrern auf dem Seminar und der Universität hinreichend Gelegenheit zu gründlichen theoretischen und praktischen phonetischen Studien geboten wird, wie dies in Schweden schon seit längerer Zeit geschieht. Mögen aber ferner alle, die an dem Werte einfacher phonetischer Winke für die leichtere Aneignung schwieriger Laute zweifeln, einen Einblick in die lautliche Schulung an Taubstummenanstalten tun, um sich hier von der Bedeutung solcher Hilfsmittel augenfällig zu überzeugen. Es

*) Viëtor: 1. Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? Marburg, Elwert. 2. Die Aussprache des Schriftdeutschen. Leipzig, Reisland.

Bangert: Fibel für den ersten Sprach-, Lese- u. Schreibunterricht. Nach den Grundsätzen der Phonetik bearbeitet. Frankfurt a. M., Diesterweg.

Heß: Der deutsche Unterricht in den ersten Schuljahren auf phonetischer Grundlage. Frankfurt a. M., Diesterweg.

unterliegt keinem Zweifel, daß wir Lehrer viele Sprachhemmnisse, die unsere Schüler auch in der Muttersprache von der Schule ins Leben mitnehmen, beseitigen könnten, wenn wir die Fehlerquelle genau wüßten und die geeigneten Hilfsmittel zur Beseitigung solcher Fehler kennen lernten.

Unser Studium der Phonetik muß hiernach noch weit praktischer gestaltet werden, und darin können wir von der Erfahrung tüchtiger Taubstummenlehrer, die unter ungleich schwierigeren Verhältnissen arbeiten, recht viel lernen, und Kurse unter Leitung eines so erfahrenen Mannes, wie es der Leiter der hiesigen Taubstummenanstalt, Herr Direktor Vatter, ist, könnten uns allen für unseren eigenen Unterricht von großem Nutzen sein.

Sind wir erst allgemein dazu gelangt, eine sorgfältige lautliche Schulung im Deutschen zur Grundlage des gesamten Sprachunterrichts zu machen, so werden die Schwierigkeiten, die der genauen Nachbildung der französischen und englischen Laute entgegentreten, mehr und mehr schwinden, und auch in Untersekunda wird dann die lautliche Unterweisung und die Aneignung der charakteristischen Laute *th*, *l*, *r* u. a. m. weit geringere Mühe verursachen. Auf keinen Fall darf aber in dieser noch vorhandenen Schwierigkeit ein Grund gegen die Hinausschiebung des Englischen nach Untersekunda gesehen werden, da, wie die weitere Darstellung ergeben wird, der eine Nachteil durch viele Vorteile aufgewogen wird.

III.
Sprechübungen.

Wollen wir in einem Jahre annähernd zu demselben Ergebnis gelangen, das bisher in 3 Jahren englischen Unterrichts erzielt worden ist, so gilt es noch mehr als sonst, jegliche Gelegenheit auszunutzen, die Schüler in der fremden Sprache möglichst heimisch zu machen, und dafür sorgt das Sprechen der Sprache weit mehr als alle anderen sonst noch so wertvollen Übungen. Das Sprechen ist dann nicht allein Selbstzweck, — nein, es führt eben in die Sprache und das rasche Erfassen des Wortes und der Schrift weit schneller ein als jedes andere sonst angewandte Unterrichtsverfahren. Daher muß als oberster Grundsatz gelten: Wende die Muttersprache nur dann an, wenn sie das Verständnis

der neu zu erlernenden Sprache schneller erschließt; vermeide sie, wenn dir die Möglichkeit geboten ist, dich durch Handlungen, Gesten, Vorführung von Gegenständen oder deren Abbildungen, Skizzieren an der Wandtafel, durch Hinweis auf schon Bekanntes, durch Umschreibung in der fremden Sprache verständlich zu machen.

Hiernach wäre das einfachste Verfahren der Anschauungsunterricht, bei dem Gegenstand und Bild die unmittelbare Verbindung mit dem fremden Wort am besten herstellen.

Dem Untersekundaner muß indessen der Sprachunterricht von Anfang an interessanter gemacht werden als durch die immerhin etwas einförmigen und lange Zeit hindurch ausschließlich fortgesetzten Beschreibungen; und so empfehle ich für diese Stufe mehr den zusammenhängenden Lesestoff (Gedichte, Dialoge und Erzählungen*), dessen Einprägung — soweit nicht unmittelbare Anschauung möglich — im Anschluß an die Muttersprache zu erfolgen hat, die aber außer durch die zahlreichen Beziehungen zum Deutschen auch durch die vom französischen und lateinischen Unterricht gegebenen Stützen erleichtert wird.

An den Gedichten gewinnt der Schüler einen festen Halt für die Aussprache, die er durch die Rhythmik und Melodie des Versbaues noch leichter und sicherer erlernt.

In die Prosa wird er durch frisch und anregend geschriebene Dialoge eingeführt, die ihn für das Leben seiner englischen Kameraden von vornherein interessieren. Die Beziehungen zum eigenen Schulleben und die Anknüpfungen an Bekanntes sind damit ohne weiteres gegeben, und so finden die Sprechübungen einen festen Halt an dem Alltagsleben des Schülers. Die den Dialogues sich anschließenden Narratives leiten zur freieren Verwertung des Sprachstoffes über und bieten Veranlassung, die zwischen den englischen Freunden genannten Beziehungen auf die Klassenkameraden zu übertragen.

Entsprechend dem oben Gesagten wird der Lehrer gleich von Anfang an die Anschauung soweit als nur irgend möglich zu Hilfe nehmen; so z. B. kann er die im 1. Dialog vorkommenden Wörter: *room, school, trousers, socks, sponge, floor, hair, brush, comb* sofort durch Hinweis auf die betreffenden Gegenstände verdeutlichen. Ebenso lassen sich verschiedene darin enthaltene Handlungen un-

* Auch Zitate und Sprichwörter sind zum Einüben der Aussprache und Satzmelodie geeignet.

Stokes' Cyclopædia of Familiar Quotations (Chambers 3/6).

mittelbar erklären oder selbst vorführen, oder durch Mimik erläutern: *he rings the bell, I rub my eyes, I sleep, I wake up, he gets dressed, I throw off the sheets, he puts on his clothes, he begins to wash, the sponge drops down on the floor, I pick up the sponge, I put the brush away, I begin work.*

Zahlreiche Übungen lassen sich schon an diesen ersten Dialog anknüpfen. Die darin vorkommenden Verben *to see, put on, put away, pick up* kann der Schüler mit den entsprechenden Substantiven zu Sätzen verbinden, wie: *I see the sponge, the brush, the comb;* entsprechend der Aufforderung des Lehrers: *pick up* oder *put away the sponge, the brush, the comb* hat er die Handlung mit den begleitenden Worten *I pick up* bezw. *I put away the sponge* usw. auszuführen. An Stelle des Lehrers tritt nun gleich der Schüler, der dieselbe Aufforderung an einen seiner Kameraden richtet, und so läßt sich von Anfang an der Sprachstoff in der größten Mannigfaltigkeit verarbeiten und zum festen Eigentum des Schülers machen. Diese wenigen Beispiele zeigen, wie selbst im Anfange schon unmittelbare Verbindungen zwischen Gegenstand und fremdsprachlichem Wort hergestellt werden können; aber auch da, wo das deutsche Wort zunächst das Verständnis erschließt, tritt es alsbald zurück, um dem fest zu gewinnenden englischen Worte Platz zu machen.

An Sketch I schließt der Verfasser eine Anzahl von Fragen mit Antworten an, die sich auf den verarbeiteten Stoff stützen und den Schüler gleich mit der Fragestellung vertraut machen. In Verbindung hiermit kann der Schüler schon in der nächsten Stunde weitere Fragen selbständig bilden und seinen Mitschülern zur Beantwortung vorlegen. Überhaupt empfiehlt es sich, gleich bei Durcharbeitung des Sprachstoffes die Wiederholung der einzelnen Sätze durch die Fragestellung herbeizuführen. Wenn Lauttexte vorliegen, so kann der schnelleren Verarbeitung wegen, nach der ersten Durchnahme bei geschlossenem Buch, sofort zum Lesen der Texte übergegangen werden; wo dies nicht der Fall ist, empfiehlt sich vor dem Lesen in der üblichen Orthographie eine längere mündliche Verarbeitung mit Verwertung der gegebenen Andeutungen.

Die in meinem »Französischen Klassenunterricht« ausführlich besprochene Hervorhebung der einzelnen Satzteile durch die Fragestellung, an die die Schüler vom französischen Unterricht her gewöhnt sind, läßt sich von Anfang an aufs Englische übertragen. Nachdem der Lehrer von allen Sätzen die Subjektfrage

mit *who* bezw. *what* gestellt hat, werden dieselben Fragen von den Schülern wiederholt; dann werden Fragen nach dem Objekt mit *whom* oder *what*, nach der Ortsbestimmung mit *where*, der Zeitbestimmung mit *when* gebildet u. a. m. Erweiternde Zusammenstellungen solcher Fragen aus den aufeinanderfolgenden Dialogen erweisen sich als sehr nützlich. Jeder Satz bietet zu den verschiedensten Fragen reichen Anlaß. Nehmen wir z. B. folgende Sätze des zweiten Dialogs: 1) »*Mr. James, the English Master, enters the room*«, so hat der Schüler hintereinander folgende Fragen zu bilden: *Who enters the room? Who is Mr. James? What does Mr. James do? What does he enter?* 2) »*The boys sit down at their desks*«. *Who sits down? What do the boys do? Where do they sit down?*

Neben diesen durch den Stoff gebotenen Übungen gehen zahlreiche Hörübungen, die dazu dienen, ein schnelleres Verständnis des gesprochenen Wortes herbeizuführen, und die nach mehrfachem Vorkommen vom Schüler wiederholt werden. Hat der Lehrer öfters zu den Schülern gesagt: *Sit down, stand up, shut the books, open the books, shut the door, open the door (windows), go to the blackboard, take the chalk, write down on the blackboard, take the sponge, rub out what you have written* u. a. m., so folgt auf die anfangs nur zur Ausführung gebrachte Handlung später deren Fassung in Worte, indem der Schüler sagt: *I am sitting down, I am taking the chalk* usw.

Um die ganze Klasse zur Mitarbeit heranzuziehen und gleichzeitig Konjugationsübungen mit den Sprechübungen zu verbinden, wird die 2. und 3. Person zur ersten hinzugefügt, und so folgt z. B. auf: *I am sitting down* durch einen Schüler, der den Sprechenden anredet: *you are sitting down*, und durch einen dritten, der von ihm spricht: *he is sitting down*, und ebenso in der Mehrzahl.

Bei der weiteren Gewinnung des Verbums (siehe die vom Verfasser gegebenen auf dem induktiven Verfahren beruhenden Übungen) lassen sich auch Handlungen in den drei Hauptzeiten des Verbums zu geeigneten Sprechübungen verwerten. Nach einer bestimmten Aufgabe würde der Schüler also z. B. folgendes ausführen und mit Worten begleiten: *I shall leave my place, I am leaving my place, I have left my place*: — *I shall go to the door, I am going to the door, I have gone to the door*: — *I shall open the door, I am opening the door, I have opened the door.*

Durch die oben bezeichnete Mitwirkung anderer Schüler er-

gibt sich wiederum in einfacher Weise eine nutzbringende Konjugationsübung, die den Vorteil hat, daß sie gleichzeitig mit der Handlung verbunden wird.

Mit stetig zunehmender Wortkenntnis erweitert sich der Kreis der Sprechübungen, die der Lehrer auch bewußt darauf hinleitet, daß der Schüler alle Handlungen, die im Klassenzimmer vor sich gehen, und ebenso alle Handlungen, die er selbst auszuführen veranlaßt wird, in sprachliches Gewand kleiden muß.

Folgende Beispiele mögen diese Übungen veranschaulichen. Die Zeit, die bis zum Beginn des Unterrichts durch die Erledigung der Klassengeschäfte unbenutzt vergeht, wird sofort ausgenutzt, indem die Schüler alle Handlungen des Lehrers entweder einzeln oder im Chor zum sprachlichen Ausdruck bringen.

Zur Anleitung dieses Verfahrens sagt der Lehrer die Handlung zunächst selbst, also Lehrer: *I am entering the room.* Schüler: *You are entering the room.* Lehrer: *I am stepping on to the platform.* Schüler: *You are stepping on to the platform* usw. Schließlich sagen die Schüler von selbst: *You are pushing back your chair, you are sitting down, you are opening the inkstand, you are taking the pen, you are dipping it into the inkstand, you are opening the class-book,**) *you are turning over the leaves, you are writing your name, you are putting down the pen, you are closing the class-book, you are putting it aside, you are standing up, you are getting down from the platform, you are going up to the class.*

Beim Eintragen in das Klassenbuch erfolgt die Frage: *Is there anybody absent?* mit entsprechender Antwort: *Yes, Sir, W. is absent,* oder: *No, Sir, there is nobody absent,* oder: *None are absent.* Diese Übung wird entweder der Reihe nach von einzelnen Schülern vorgenommen oder im Chore ausgeführt, oder der vom Lehrer angesehene Schüler drückt die betreffende Handlung aus. Das Ansehen der Schüler ohne Namensnennung erweist sich als ein sehr gutes Mittel, die Aufmerksamkeit der Schüler zu fesseln und spart außerdem dem Lehrer manche Sprecharbeit. Natürlich findet die obige Übung nicht dauernd statt, sie wird abgelöst durch Angabe des täglichen Datums, das gleichzeitig von einem Schüler an die Tafel geschrieben wird, oder durch Mitteilung des Geburtstages der Schüler, die veranlaßt werden, diesen Festtag der ganzen Klasse z. B. in folgender Fassung kundzutun: *To-day is my birth-day. I was born on the 6th of May 1895.* Der Glückwunsch

*) Übertragung auf deutsche Schulverhältnisse.

des Lehrers zu diesem freudigen Ereignis bedeutet nicht nur die Übung in verschiedenen diesem Anlaß Rechnung tragenden, bisweilen von herzlichen Ermahnungen begleiteten Sprachformeln, sondern erfreut den Schüler, bringt Schüler und Lehrer näher und erhöht seine Liebe zur Arbeit. Um keine Minute zu verlieren, lasse ich auch oft während der Erledigung der Klassengeschäfte einen Schüler vorkommen und aus bestimmten Gebieten des verarbeiteten Sprachstoffs Fragen stellen, die seine Mitschüler zu beantworten haben.

Die unmittelbare Anschauung bietet reiche Gelegenheit zu einfachen Sprechübungen, bis dann die Schüler selbständig verfahren, genau beobachten und alles Beobachtete zum sprachlichen Ausdruck bringen lernen. Wie wir in der Muttersprache die durch Gehör und Gesicht aufgenommenen Eindrücke unbewußt in Worte umsetzen, so müssen wir in der fremden Sprache zunächst bewußt verfahren.

Mit der Verarbeitung des im Lehrbuch gegebenen Sprachstoffs verbindet sich dessen Übertragung auf das alltägliche Leben, und weiter gehen wir über die begrenzte unmittelbare Anschauung hinaus, indem wir den Sprachstoff künstlich erweitern und Handlungen schaffen, die uns zum sprachlichen Ausdruck nötigen.

Die Beobachtung des Sprechens der Kinder untereinander ist für uns ein Fingerzeig, wie wir diese sich im natürlichen Verkehr abspielenden Sprechübungen auf einer breiten Grundlage zur Erhöhung der Ausdrucksfähigkeit und zur Nötigung, alles Gehörte, Gesehene und Gedachte in Worte zu kleiden, künstlich ausbauen sollen. So treten zu den von Anfang an üblichen Sprechübungen, wie Abfragen eines durchgenommenen Stoffes, Aufsagen eines Gedichts, eines Dialogs, einer Erzählung, Nachbilden von Sätzen im Anschluß an gegebene Stoffe mit Abfragen der einzelnen Satzteile, Übertragung des fremden Sprachstoffes auf die eigenen Verhältnisse (z. B. Übergang vom englischen aufs deutsche Schulleben) Dramatisieren von Geschichten, eine Reihe von Übungen hinzu, wie sie oben schon teilweise angedeutet sind, hier aber auf Grund der von mir im Unterricht angestellten Versuche in allmählicher Entwicklung zusammengestellt werden sollen:

Der Schüler hört und versteht Gesprochenes und führt eine bestimmte Handlung auf Geheiß oder selbständig aus.

So beweist der Schüler das Verständnis für die Aufforderung des Lehrers: *go to your seat* dadurch, daß er auf seinen Platz geht.

Der Schüler tut dasselbe, indem er die Ausführung der Handlung durch Worte begleitet, also auf *go to your seat* antwortet: *I am going to my seat.*

Der Schüler drückt Handlungen des Lehrers oder seiner Mitschüler aus. a) Vergl. die oben angeführten Angaben der Tätigkeit des Lehrers vor Beginn des Unterrichts. b) Der Mitschüler wird zu einer bestimmten Handlung oder einer Reihe von Handlungen aufgefordert, z. B. der Lehrer läßt ihn zum Anschreiben eines Gedichts an die Tafel kommen; der Schüler begleitet die Handlungen seines Kameraden mit folgenden Worten: *You are leaving your place, you are going to the black-board, you are opening the box, you are taking the chalk, you are shutting the box, you are writing down some verses.* c) Dem Mitschüler wird es überlassen, eine Reihe von Handlungen beliebig auszuführen, die sein Freund sprachlich ausdrückt. Nehmen wir also an, der Schüler sucht ein Buch, das er schließlich auf dem Fußboden findet und zum Lesen bereit legt. Sein Freund faßt jede der aufeinanderfolgenden Handlungen in Worte: *You are looking for something, you are standing up, you are leaving your seat, you are walking across the room, you see a book lying on the floor, you are stopping, you are stooping down, you are picking up the book, you are going back to your seat, you are sitting down, you are laying the book on the desk, you are opening the book, you are turning some leaves over, you begin to read.*

Der Schüler (A) gibt einem Kameraden (B) bestimmte Weisungen, die letzterer auszuführen hat. A: *B., open your English book.* B: *I am opening my English book (it).* A: *Read from the top of page 24 to line 4.* B: *I am reading from the top of page 24 to line 4.* A: *Shut your book.* B: *I am shutting my book.* A: *What have you read?* B: *I have read that the English boys got a half-holiday to take a trip to town with Mr. Evans.* A: *Walk up to the master's desk.* A: *Ask the master if he will also take a trip with us.* B: *Our English friends got a half-holiday to take a trip with Mr. Evans; please, Sir, will you take a trip with us, too.* Master: *As your English friends have got a half-holiday, I can't help giving you one, too; so let us take a walk to the wood to-morrow afternoon.* A: *Well done, B., much obliged to you. Return to your seat.* B: *I am returning to my seat.*

Sprechübungen in Verbindung mit grammatischen Übungen: Der Lehrer fordert die Schüler auf, Sätze mit Präpositionen zu

bilden a) auf Grund der Anschauung: *I am in one of our schoolrooms. I am sitting on a form between D. and C. Charles is sitting beside me. My friend B. is above me in the class. My friend D. is below me in the class. These books belong to me. They are lying under the desk. My seat is near the door. There is a lamp over my head. I am sitting under the lamp. The walls are round us.* b) Handlungen: α) von anderen nach Anweisung ausgeführt: *Bob, walk up to the master's desk. C., stand before B. D., stand behind B. E., stand to my right. F., stand to my left. Who is standing in front of B.? Who is standing close to my right? Who is standing between C. and D.?* β) selbst ausgeführte Handlungen: *I am coming from the playground. I am going through the corridor. I am going towards the door of our class-room. I am stopping before the door. I am joining my friends at the door. I am standing on the threshold. I am going into the room. I am in the room. I am going to my seat. I am taking my seat between B. and C. I am sitting down on my form among the boys. I am putting my books under the desk. I am looking under the desk. I am looking round the room. I am looking out of the window. I am looking over my shoulder. I am looking up to the ceiling. I am looking for my pencil. I am looking behind the desk. I am looking in my pocket book. I am looking into the inkpot. I am looking through my fingers. I am looking at my master. I am looking after my work.*

Als Sprechübung empfiehlt sich auch, verschiedene Präpositionen in demselben Satze mit entsprechender Veränderung der Handlung anzuwenden, z. B. der Schüler steht an seinem Platz und hat ein Buch und eine Feder in der Hand; der Lehrer sagt: *Put your pen in the book, between some leaves, on, under, beside the book.* Der Schüler führt die Handlungen mit den entsprechenden Worten aus, die wie auch die obigen zur festeren Einprägung als Konjugationsübung behandelt werden können.

Zur Einübung der Steigerung lassen sich folgende Sprechübungen verwerten: Master: *B. and C. come here.* B. and C.: *We are leaving our seats.* D.: *You are leaving your seats.* All: *They are leaving their seats.* B. and C.: *We are walking up to the master's desk etc.* M.: *B., walk round the room.* B.: *I am walking round the room.* M.: *C., follow your friend.* C.: *I am following my friend.* M.: *B., walk faster than C.* B.: *I am walking faster than C.* M.: *B., walk more slowly than C.* B.: *I am walking more*

slowly than C. M.: *C., walk as fast as B.* C.: *I am walking as fast as B.* M.: *Do not walk so fast as B.* C.: *I am not walking so fast as B.* M.: *Stop walking.* B. and C.: *We stop walking.* M.: *Go back to your seats.* B. and C.: *We are going back to our seats.**)

Drei Schüler vergleichen ihre Größe: A.: *I am as tall as B.* C.: *I am taller than A. and B.* A. und B.: *We are smaller than C. We are not so tall as C.* C.: *I am the tallest of us all.* — Vier Schüler treten vor die Klasse. A. und B. sind 15, C. 14, D. 16 Jahre alt. A. zu B.: *I am as old as you; we are of the same age.* A. und B. zu C. sprechend: *You are younger than we: you are not so old as we: D. is older than we.* A. und B. von D. sprechend: *D. is the oldest of all, C. is the youngest.*

Als Konjugationsübung schließt sich hieran: *I am taller than my friend, you are taller than your friend, he is taller than his friend,* und ebenso in der Mehrzahl.

Im Anschluß an die nächste Umgebung des Schülers sowie an den Lesestoff bietet sich fortwährend Gelegenheit, Sprechübungen anzustellen, die zugleich bestimmte grammatische Erscheinungen behandeln und deren Einprägung mehr fördern als das Übersetzen von eigens gemachten zusammenhangslosen Einzelsätzen. Weitere Beispiele hierfür finden sich bei der Darstellung der Schreibübungen, die ja im unmittelbaren Zusammenhange mit den Sprechübungen stehen, da sie nur das Gesprochene (nicht Übersetzte) schriftlich wiedergeben.

Zur Einübung von Aktiv und Passiv giebt es kein geeigneteres Mittel als das Gegenüberstellen beider in der Weise, daß der eine Schüler den aktiven Satz, der andere von ihm aufgerufene den passiven Satz sagt. Die verschiedenen Ausdrucksweisen nebst Wechsel der Zeiten bieten gleichzeitig Gelegenheit zu einer nützlichen Konjugationsübung (siehe Anmerk.: I).**)

Als weitere Sprechübung empfiehlt sich das Nennen unregelmäßiger Zeitwörter. Der eine Schüler sagt das Verbum und zwar zur gleichzeitigen Übung der Flexion in der dritten Person *he sees;* der aufgerufene Schüler fährt fort: *he saw, he has seen* u. s. w.

Sodann werden die auf diese Weise genannten und geübten unregelmäßigen Verben auf ihr Vorkommen hin geprüft. Die Schüler geben Sätze an, in denen sie Formen des genannten

* An Stelle der umschreibenden Formen kann auch das einfache Präsens treten, also: *I walk round the room, I go back to my seat* u. s. w.

**) S. S. 30 f.

Verbums kennen gelernt haben, und bestimmen gleichzeitig das Verbum; z. B. der Schüler A. sagt: *he teaches*, der aufgerufene Schüler B. sagt: *he taught, he has taught*. Der wiederum von diesem gerufene Schüler C. und andere, die sich melden, geben Sätze an, in denen dies Verbum vorkommt, also z. B. *it was a cruel religion they taught (they taught*: 3. Pers. Plur., *Präteritum* Ind. Act. von *to teach)*.

Im Anschluß an die aus dem durchgearbeiteten Sprachstoff gewonnenen Sätze werden die behandelten Verben in selbständigen Satzbildungen verwertet, wobei mannigfache Gesichtspunkte verfolgt werden. Entweder können es ganz beliebige Sätze sein, oder es wird ein bestimmter Gedanke zu Grunde gelegt, wie es auch M a n g o l d in seinen „Methodischen Fragen des englischen Unterrichts" vorschlägt, indem er das Verbum *to see* bei einem Gange durch die Stadt in verschiedenen Zeitformen praktisch übt; ebenso läßt er *to buy* durch Einkäufe in verschiedenen Läden einüben. Der auf induktivem Wege erworbene grammatische Gewinn bietet reiche Gelegenheit, solche die Schüler im hohen Grade fesselnde Übungen anzustellen. Dabei wird gewissermaßen der ganze Weg, auf dem die grammatische Erscheinung zum Besitztum der Schüler gemacht wurde, in seinen einzelnen Stufen wieder durchwandert.

Nehmen wir z. B. an, die Schüler haben den Unterschied zwischen *s o m e* und *a n y* erkannt, so ist es eine gute Wiederholungsübung, aus dem durchgearbeiteten Sprachstoff die den Schülern bekannten Beispiele durch die entsprechenden Sätze belegen zu lassen (siehe Anmerk. (II).*) Ein weiterer Schritt besteht dann darin, daß die Schüler im Anschluß an diese Sätze selbständige Satzbildungen vornehmen, indem sie denselben Satz mit *some* und *any* zum Ausdruck bringen, z. B. *We have seen s o m e soldiers; we have not seen a n y soldiers.*

Bei diesen selbständigen Satzbildungen sind vor allen Dingen Sätze zu begünstigen, die aus dem Lehrstoff anderer Fächer oder aus dem Alltagsleben des Schülers hervorgehen.

Von großem Wert für die Loslösung der im Zusammenhang gelernten Wendungen und deren Übertragung auf andere Verhältnisse sind die Übungen, in denen die Schüler den erworbenen Wortschatz frei gebrauchen lernen. In Anlehnung an die jedem Dialog folgenden Erzählungen gewöhnen sich die Schüler von Anfang an an selbständige Satzbildungen und freuen sich, aus dem Dialog noch andere Sätze herausziehen zu können, die in der dazu gehörigen Erzählung nicht enthalten sind. Jeder von den Schülern

*) S. S. 30.

gebildete Satz wird gleichzeitig zur Fragestellung benützt (siehe Anmerk.: III).*) Der Schüler sagt z. B.: *To-night my cousin will arrive at Hamburg.* Folgende Fragen schließen sich ohne weiteres an: *Who will arrive?* (Subjektfrage); *What will my cousin do?* (Prädikatfrage); *Where will he arrive?* (Ortsfrage); *When will he arrive at Hamburg?* (Zeitfrage). Um den Schüler an die Fragestellung zu gewöhnen, die doch in der Unterhaltung ebenso häufig vorkommt als die Antwort, sind solche Übungen fortgesetzt nötig, wenn sie ja auch nicht bei jedem Satze in der eben genannten Ausdehnung vorzukommen brauchen.

Sehr geeignet zu freien Sprechübungen unter den Schülern sind die Fragen über das Klassenzimmer (Benennung, Zahl, Farbe der Gegenstände), weiter die eingehende Verwertung der Zahlen bei der Besprechung eines Modells der Wanduhr mit 3 Zeigern, bei der Behandlung der Zeiteinteilung, geschichtlicher Jahreszahlen, Rechenaufgaben.

Letztere Übungen werden nicht nur durch gegenseitigen Aufruf vorgenommen, sondern auch unter Benutzung einer mit Zahlen beschriebenen Tafel. Unter Angabe der auszuführenden Rechnungsart braucht hier der Lehrer oder der ihn ersetzende Schüler nur auf die betreffenden Zahlen zu deuten, während ein anderer Schüler die Rechnung auszuführen und ein dritter sie in Buchstaben an der anderen Tafel niederzuschreiben hat.

Sehr beliebt ist bei den Schülern folgende Übung: Ein Schüler sagt ein beliebiges Wort, während ein anderer angiebt, in welchem Satzzusammenhange es vorkommt, also ähnlich wie oben bei Feststellung unregelmäßiger Verben. Das ist ein weit geeigneteres und sinnreicheres Mittel, den Wortschatz festzuhalten, als das einfache Abfragen der Wörter. So ruft der eine Schüler: *mystery.* Der andere erwidert: *What then was the m y s t e r y of those stones?*

Hierbei zeigt es sich auch in ganz augenfälliger Weise, wie ganz anders sich solche Wörter einprägen, die aus zusammenhängendem Sprachstoff oder aus dem Bereiche der unmittelbaren und mittelbaren Anschauung entnommen sind, als solche, die in unzusammenhängenden Übersetzungssätzen vorkommen.

Sehr beliebt ist bei den Schülern ferner das gegenseitige Abfragen über Anschauungsbilder, die nebst Karten und Plänen als mittelbare sinnliche Anschauung zur Unterstützung der unmittelbaren hinzutreten.

*) S. S. 31.

Hat der Lehrer ein Bild durchgenommen nach einer genauen Einteilung des Ganzen in Gruppen, die unter Mitwirkung der Schüler bestimmt werden, so wird ein Schüler aufgerufen, der eine Anzahl von Fragen an seine Mitschüler richtet, oder die Schüler fragen sich in einer vorher bezeichneten Reihenfolge gegenseitig ab.*)

Ist das Bild nach den einzelnen Gruppen besprochen, so werden von den Schülern besondere Übungen angestellt, die den Sprachstoff nach verschiedenen Gesichtspunkten anordnen; so fragen die Schüler sich gegenseitig nach den auf dem Bilde vorkommenden Personen, Tieren, Pflanzen, Hausgegenständen, Tätigkeiten u. a. m. Mit der freien Sprachschöpfung lassen sich die vielseitigsten grammatischen Übungen verbinden, in denen alle durch unzusammenhängende Einzelsätze oft recht schwer zu behaltenden Regeln bei weitem leichter und fester durch freie selbständige Satzbildungen der Schüler eingeübt und eingeprägt werden.

So ist die oben genannte Übung des Auffindens von Sätzen und ihre Umwandlung aus dem Aktivum ins Passivum am besten am Bilde vorzunehmen, dessen Betrachtung den Schülern von selbst eine ganze Reihe von Tätigkeiten vorführt.

Da wir in den Hölzelschen, oder besser noch in den Hirtschen Bildern den Schülern die Natur in den Jahreszeiten vorführen, so bietet sich hierin eine wesentliche Ergänzung des im Lehrbuche enthaltenen Sprachstoffs. Allerdings verkenne ich nicht, daß Originalwandbilder aus England, die uns das englische Landleben, die Abgrenzung der Felder durch *hedges* und *stiles*, die charakteristische Bauart englischer Häuser vorführen, wesentlich vorzuziehen wären; derartige Bilder, die sich für große Klassen eben so gut wie die Hölzelschen oder Hirtschen Bilder verwerten ließen, sind noch nicht in gleicher Güte vorhanden. Wo wir aber englische Anschauungsmittel heranziehen können, muß es zur Belebung und Vertiefung des Unterrichts geschehen.**)

*) Bei 3 Reihen von Bänken — also 6 Schülern in einer Linie — mache ich die Einteilung, daß Nr. 1 und 4, 2 und 5, 3 und 6 mit einander durch Frage und Antwort in Verbindung treten.

**) Die vielseitige Verwertung der Hölzelschen Bilder findet u. a. entsprechende Behandlung in:

K. A. Martin Hartmann, Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht. Wien. Hölzel.

P. Lange, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiet der Anschauungsmethode im französischen Unterricht. Wien. Hölzel.

Je mehr wir den Lesestoff anschaulich gestalten, und durch Heranziehung von Anschauungsmitteln beleben, um so schneller und sicherer ist der Erfolg unserer Arbeit. So haben wir im Unterricht in Anlehnung an den Lesestoff stets die Karte von London verwertet, die das ganze Jahr über in der Klasse gehangen hat, ferner die Wandkarte von Groß-Britannien und Irland und eine kleinere Karte: »Geographical Terms applied to a Map of England«. Die im Sprachstoff genannten Sehenswürdigkeiten Londons ließen sich fast alle durch größere oder kleinere Bilder aus der »Viaduct Photograph Series« veranschaulichen. Die größeren Bilder werden in den Klassenzimmern aufgehängt, die kleineren abwechselnd in den Anschauungsschränken ausgestellt oder in der Klasse umher gezeigt. Auch ein großes Album mit Ansichten aus England, eine Sammlung von Ansichten aus dem englischen Seendistrikt, sowie Bilder aus der Geschichte Englands werden den Schülern gelegentlich einzeln vorgeführt oder ihnen auch zum genaueren Studium ins Haus mitgegeben. Ein Epidiascop ermöglicht es uns auch, Postkarten und andere kleinere Anschauungsbilder vergrößert wiederzugeben. Der im Lehrbuch enthaltene geschichtliche Stoff wurde belebt durch Cassell's Historical Cartoons (große farbige Wandbilder) die allerdings in künstlerischer Beziehung zu wünschen übrig lassen. Auch die sonstigen für den geographisch-geschichtlichen Unterricht gebrauchten Anschauungsmittel bieten Gelegenheit zu Sacherklärungen und nützlichen Belehrungen und Erweiterung des Wissens und Könnens.

Ebenso wie die Schüler sich über ein Hölzelsches bezw. Hirtsches Bild nach obigem Verfahren Fragen stellen, geschieht es in gleicher Weise an dem Plan von London, an der Wandkarte von Großbritannien und Irland und an den einzelnen Wandkarten und Photographien, wobei entweder ein Schüler längere Zeit fragt oder mit jeder Frage bezw. Antwort ein neuer Schüler auftritt.

Die vielseitige Benutzung dieser Anschauungsmittel unterstützt das Sprechen der Sprache in hohem Grade und erleichtert

A. v. Roden: Die Verwendung von Bildern zu franz. und engl. Sprechübungen. Marburg. Elwert.

In Anbetracht der großen Bedeutung der Anschauung für den Sprachunterricht werde ich im zweiten Teil des Buches eine Zusammenstellung englischer Anschauungsmittel bringen.

Jedem Neuphilologen ist es anzuraten, die Lebensmittelsammlung des Education Office des London County Council, Temple, zu besichtigen.

Die Viaduct Photograph Series ist erschienen in der Educational supply Association, Ltd., Holborn Viaduct — einer Art Lehrmittelanstalt.

das Abfragen des Sprachstoffs durch die Schüler ganz außerordentlich. Hierbei ziehen diese vieles in den Bereich der Besprechung, das ihnen nicht direkt durch den vorliegenden Sprachstoff vermittelt wird, und das dem Lehrer dann wieder Veranlassung bietet, auf »Land und Leute« im Unterricht näher einzugehen.*)

Von der oben besprochenen Reihenbildung aufeinanderfolgender Handlungen auf Grund der sinnlichen Anschauung ergibt sich von selbst der Übergang zu solcher Reihenbildung auf Grund der **geistigen oder der inneren Anschauung.**

Während wir vorher die einzelnen aufeinanderfolgenden Handlungen wahrnehmen und sie sprachlich bezeichnen, stellen wir uns jetzt diese Handlungen in ihrer geordneten Aufeinanderfolge vor und fassen sie dann in die entsprechenden Worte. So kann jede der oben bezeichneten Reihen aus der sinnlichen Wahrnehmung in die bloße Vorstellung übergehen, wenn ich nicht mehr die einzelnen Handlungen ausführen, sondern deren Folge vor dem **geistigen Auge vorüberziehen lasse.**

Auf diese »innere Anschauung« stützt sich Fr. Gouin in seinem Werke: »L'art d'enseigner et d'étudier les langues« (2. Aufl. Paris, Fischbacher**) und in den Ausführungen seiner Lehre: »Langage objectif« und »Langage subjectif.«

Auch ohne Gouins Verfahren in allen Einzelheiten zu befolgen, kann man den Grundgedanken seines Werkes recht wohl

*) Eine wie wertvolle Förderung der Unterricht durch solche Anschauungsmittel erfährt, und wie sehr wir hier dem uns durch den altsprachlichen Unterricht gegebenen Beispiele nachzustreben haben, hat Prof. W. Scheffler auf dem Karlsruher Neuphilologentage überzeugend dargelegt in seinem Vortrage: »Bild und Lektüre« (abgedruckt in den »Neueren Sprachen« II, S. 113 ff.). Auch bei den Verhandlungen der weiteren Neuphilologentage hat Scheffler wertvolle Ergänzungen hierzu gegeben. Ferner sei hier auf den Katalog der Englischen Realienausstellung (G. Fritzsche, Hamburg) hingewiesen, in dem die Anschauungsmittel zusammengestellt sind, die Prof. Dr. Wendt auf dem Hamburger Neuphilologentage so verdienstvoll zum Nutzen des neusprachlichen Unterrichts gesammelt und ausgestellt hat. — Weitere Hinweise auf Anschauungsmaterial in Buch und Bild finden sich in Vietors »Einführung in das Studium der englischen Philologie« und in verschiedenen Abhandlungen der »Neueren Sprachen.«

**) Vergl. auch: R. Kron, »Die Methode Gouin« in: Neuere Sprachen III, 1 ff. — H. P. Junker, »Fr. Gouin und seine Methode der Spracherlernung« in den Berichten des Freien Deutschen Hochstifts zu Frankfurt a. M. XII. (1896), 227 ff. — Betis & Swan, »Facts of Life«, sowie »Psychological Method of teaching and studying languages«. English Series. George Philip & Sons. 32 Fleet Street London E. C. — G. Hoft, Englische Serien nach den Grundsätzen Gouin's. Hamburg, O. Meißner.

billigen und unter entsprechenden Änderungen in jeden Sprachunterricht aufnehmen. Ein großer Vorteil seines Verfahrens liegt darin, daß der Schuler sich den Verlauf einer Reihe selbst genau vergegenwärtigen, die aufeinanderfolgenden Handlungen feststellen und in sprachliches Gewand kleiden muß und sich somit eine zusammenhängende Reihe von Worten und Sätzen einprägt, die sich leicht in die Erinnerung zurückrufen lassen.

Die bei den schriftlichen Übungen aufgenommenen Beispiele Gouinscher Reihenbildung zeigen, wie der Schüler in der Darlegung und sprachlichen Fassung der Einzelhandlungen eine auf klarer Disposition beruhende, genau gegliederte und geordnete wertvolle sprachliche Übung zu leisten hat, die im gewissen Sinne zum Aufsatz überleitet. Die einfache Aufzählung der Handlungen wird durch eingefügte Gespräche in anregender Weise unterbrochen. Fur die Phantasie des Schulers ist hier ein reicher Spielraum gegeben, und nicht zu unterschätzen ist das Interesse, das die Schüler an solchen Übungen nehmen, die sie meist selbständig herausfinden. Vorgänge des Alltagslebens, Bilder, Lesestücke bieten willkommene Gelegenheit, diese innere Anschauung sprachlich nutzbringend zu verwerten. Je mehr Sprachstoff gewonnen ist, desto freier und vielseitiger gestalten sich die Übungen; und die Anregung, die der Lehrer den Schülern und diese sich gegenseitig geben, führt immer wieder zu neuen Übungen, die auch die Schuler allmählich befähigen, ausgewählte, bisher nicht geubte Gesprächsgegenstände sofort dialogisch zu behandeln und sich in neue Situationen schnell hineinzuversetzen. So werden neben den nachstehend verzeichneten Übungen viele andere angestellt, die eine Verbindung des Gouinschen mit dem allgemeinen dialogischen Verfahren darstellen. Hierbei ist Angabe der Anfangs- und der Schlußhandlung erforderlich; die Zwischenhandlungen fullt der Schüler aus, und will er mit anderen Schülern im Gespräch in Verbindung treten, so ruft er diese zur Mitwirkung auf. Nehmen wir also an, ein Schüler soll in dieser Weise das Baden besprechen, so stellen wir ihm die Anfangshandlung: Aufbruch von zu Hause, als Schlußhandlung: Rückkehr vom Bade. Die dazwischen liegenden Handlungen kann er nun entweder im Gouinschen Sinne einzeln aufzählen, oder sie durch geeignete Gespräche unterbrechen. So führen die Schüler gern selbst neue Situationen ein; z. B. unterwegs trifft er einen Freund, der ihn zum Bad begleitet, im Bade unterhält er sich mit dem Schwimmlehrer oder mit Freunden, beim Heimweg begegnet

er seinem Lehrer, mit dem er über das Bad eine Unterhaltung anknüpft; oder: er schildert einen Feiertag, der reich an Erlebnissen für ihn war, und stellt auch hier durch das dialogische Verfahren die Verbindung mit anderen Personen her; er bespricht Einkäufe, die er in der Stadt macht, und unterhält sich hierbei mit den einzelnen Kaufleuten, die ihm Tagesereignisse und sonstige Neuigkeiten mitteilen u. a. m.

Bietet sich hiermit reiche Gelegenheit zur Einübung der im täglichen Leben fortwährend vorkommenden Frage und Antwort, so wird auch anderseits das zusammenhängende Sprechen nicht verabsäumt. Dies wird dadurch gefördert, daß die Schüler den Inhalt der »Dialogues, Narratives, Compositions« zusammenzufassen und über das Wichtigste stets zu berichten haben; ebenso müssen sie sich über ein Bild frei aussprechen lernen.

Bei der Durcharbeitung der Lesestücke (Compositions) wird nicht nur die Wiedererzählung des Gehörten und Gelesenen und dessen kurze Zusammenfassung geübt; es finden auch im Anschluß hieran weitere Besprechungen statt, zu denen der vorliegende Stoff gerade Anlaß giebt. Je mehr Beziehungen zur Gegenwart und zur Erfahrung des Schülers selbst gefunden werden, desto größer wird das Interesse, desto schneller und sicherer erfolgt die Aufnahme des neuen Stoffes.

So wurde im Anschluß an Composition I: »The Royal Banquet at Windsor Castle« von den verschiedenen Besuchen unseres Kaisers bei der Königin Victoria und König Edward VII. gesprochen. Weiterhin bot uns ein Bild aus Cassell's Coloured Historical Cartoons, das das 50jährige Jubiläum der Königin Victoria darstellt, Veranlassung, von der 60. Jubelfeier ihrer Regierung zu reden und die in den Fest-Nummern des »Graphic« und der »Illustrated London News« enthaltenen Abbildungen oder etwa Sir W. Besant's großes Bilderwerk über Queen Victoria vorzuzeigen und zu erörtern, wodurch sich reiche Anknüpfungen an den vorher bereiteten Sprachstoff ergaben. Die an Composition I sich anschließende Conversation gibt weitere Gelegenheit, sich über die englische Königsfamilie und ihre verwandtschaftlichen Beziehungen zu unserem Herrscherhause zu äußern. Die jeder »Composition« folgende »Conversation« bietet dem Lehrer vielseitige Hinweise, wie der in den Compositions erworbene Wortschatz unabhängig vom vorliegenden Sprachstoff auch auf ferner liegende Gesprächsgegenstände übertragen werden kann. Mit Recht weist der Ver-

fasser u. a. auf den großen Nutzen dieser im Zusammenhang mit den Compositions stehenden Übungen hin und empfiehlt auch wichtige Tagesereignisse in den Rahmen solcher Besprechungen zu ziehen. Letzteres bietet eine große Anregung für die Schüler und wird wesentlich unterstützt durch Heranziehung geeigneter Bilder und illustrierter Zeitungen.

Der Wert der Sprechübungen wird besonders dadurch erhöht, daß die Schüler selbst Freude daran haben, das gesprochene Wort zu verstehen und sich in dessen Wendungen zu üben. Die Scheu, die die Schüler empfinden, sich in der Muttersprache frei zu äußern, tritt viel weniger bei diesem Sprachbetrieb hervor, der von Anfang an auf die Beherrschung des gesprochenen Wortes abzielt und durch mannigfache Übungen auch tatsächlich zu einer gewissen Gewandtheit im Gebrauche der fremden Sprache führt. Die fortwährende Nötigung, das Gehörte und Gelesene durch Fragestellung und Antwort oder Nacherzählen wiederzugeben, lenkt die Aufmerksamkeit weit mehr auf den Inhalt, als dies auf dem bisherigen Wege der Spracherlernung im allgemeinen geschieht, und die Übung, auch von größeren Lesestücken das W i c h t i g s t e herauszusuchen, den Stoff übersichtlich zu gliedern, in Einheiten zu zerlegen und sich hierüber kurz zu äußern, oder einzelne Punkte des Ganzen herauszugreifen und zu besprechen, ist von nicht zu unterschätzendem Werte für die schnelle Erfassung und sprachliche Darstellung des Inhalts.

Je mehr wir den Schüler in der fremden Sprache fest halten, je weniger wir ihn nötigen, aus einer Sprache in die andere überzugehen, um so gründlicher vollzieht sich die Aneignung des Stoffes, um so besser erfolgt seine Wiedergabe, um so schneller gewinnt er freie Verfügung über den bereits erworbenen Sprachschatz.

Mit den Sprechübungen, die in freierer Form zu nicht im Lesestoff enthaltenen Gesprächstoffen überleiten, sind solche zu vergleichen, die von durchgenommenen Anschauungsbildern zu bisher unbekannten übergehen. Wie bei der Behandlung der Wandbilder der Jahreszeiten die Schüler angeleitet wurden, den erworbenen Sprachstoff auf die Besprechung der Bilder innerhalb der gegebenen Grenzen zu übertragen, so gilt das Gleiche jetzt von der Übertragung auf die neuen Bilder. Während aber im ersteren Falle eine große Zahl neuer Ausdrücke und Wendungen als Ergänzung hinzutraten, kommt hier ungefähr derselbe Wortvorrat zur Verwendung. Am einfachsten erweisen sich diese

Übungen, wenn andere die Jahreszeiten darstellende Bilder zur Besprechung gelangen; schwieriger ist es schon, wenn völlig neue Bilder behandelt werden, wie sie in der Beschreibung des Stadtbildes und des Bauernhofes vorliegen. Diese Übungen sind sehr wertvoll, da der Schüler hierin einen besonders guten Prüfstein für sein sprachliches Können findet und ebenso selbst feststellen lernt, in welchen Gebieten er noch weiteren Sprachstoff gewinnen und gründlichere Übung erwerben muß, um seine Ausdrucksfähigkeit zu fördern.

Inwieweit der Schüler die Sprache beherrscht, zeigt sich ferner darin, wie er den aus anderen Unterrichtsfächern gewonnenen Stoff in der fremden Sprache mit den ihm vertrauten idiomatischen Wendungen wiederzugeben weiß.

Eine weitere Übung seines Könnens besteht darin, daß er einen vorerzählten oder selbst gelesenen deutschen Stoff dem Inhalt nach englisch wiedergibt, und hat er dies gelernt, so dürfte er auch so weit befähigt sein, ein leichtes deutsches Stück ins Englische zu übersetzen. Letztere Übung gehört aber nicht in dies Unterrichtsverfahren hinein, da ein fortgesetztes Übersetzen geradezu hemmend auf die gewohnte unmittelbare Einarbeitung in die fremde Sprache einwirkt. Es kann also nur späterhin gelegentlich als Probe, in wie weit die direkte Methode auch diese Übung ermöglicht, angewandt werden. Um deutsch zu sprechen und das Gehörte wiederzuerzählen, brauche ich keine andere Sprache zu Hilfe zu nehmen. Können es unsere Schüler nun in der fremden Sprache gerade so machen, sind sie gewohnt, Gehörtes scharf zu erfassen, Gesprochenes und Gelesenes zu verstehen und sich darüber zu äußern, ganze Erzählungen frei wiederzugeben, Engländern Rede und Antwort zu stehen und außerdem auch deutschen Sprachstoff in der fremden Sprache darzustellen, so sollte dies meines Erachtens vollauf genügen.

Die nachfolgenden unvorbereiteten Gespräche über Gegenstände aus dem täglichen Leben wurden nach Ostern 1898 in der Obersekunda (2. Jahrgang des Englischen) von je 2 Schülern frei geführt und von einem meiner Kollegen mit den beim schnellen Sprechen gemachten Fehlern niedergeschrieben. Die Verbesserung der Fehler erfolgte zum Schluß des Gesprächs durch die Vortragenden und ihre Mitschüler.

I.

Zwiegespräch über das Frühlingsbild von Hölzel.

Good day, Sir. — Good day, Sir. Are you coming from the mountains? — Yes, Sir. I made a large excursion along the mountains and valleys. It made a beautiful impression on me to regard your village from the top of the mountains. — The inhabitants of our village are very good people who love me very much. You are tired. I invite you to my dinner. — Thank you, Sir; but before dinner, will you be so kind as to show me the castle which is situated on this hill? — Of course, Sir, if it is of any interest for you. John, bring me my hat! Now, we shall start off. You see here the castle of my ancestors. They lived there from the sixteenth century. One of them was a great man and in great favour at court. I am about to rebuild it. — Oh, it's a very good idea. It will be very beautiful. Now let us look at the different rooms of the castle. Here is the chapel. My ancestors always had a pastor of their own. In the morning the bells were ringing, and how beautiful it was, when the high mountains repeated the echoes of the sounds! I will start again. I should be very pleased to see you very long with me. — Next time, I shall have more time to stay with you. Good bye, Sir.

II.

A walk through Frankfort.

Good morning, my dear friend. How do you do? I'm glad to have met you. I think, we have time to take a walk through our town. — Have you seen our parks? — the "Palmengarten" and the Zoological Gardens. We will go there and see the flowers and the animals. In the "Palmengarten" we can see many new flowers, we can also go in the Palmhouse and sit down for some minutes. — I have read before some time that in the "Palmengarten" foot ball matches take place. — Yes, a week ago the foot ball club from Hamburg came here to play against our club. After some minutes our club had made some goals, and the club of H. was beaten. — Have you seen people playing? — Of course, I play there myself. — With whom do you play there? — With my father or with my brother. — I think, we shall go through the town now. — Well. — We are here on the Opera place, and there is the monument of William the First, our great emperor. — What is this house here? — It's the opera house, one of the most beautiful buildings in Germany. Our emperor was also there and saw some pieces. — I think, we shall go farther now. — We shall take the tram and go to the Zeil, the largest street of Fr. We see here a great many people walking along. — What wonderful impression makes this building, the post office! — It was built some years ago, and in the interior there is a monument of our emperor too. — Let us go on. What is this park there? — It's the Zoological gardens. Before the garden is a promenade, and here you see a monument. Let us go into the Gardens.

III.

Rhine Excursion.

Good morning, Charles, how are you? — Thank you. I wished to take a trip, but I don't know, in which direction. — I think, to-day we shall go to the Rhine. — I am much obliged to you that you have invaded (invited) me. — We

will go to the station now and take tickets. — We shall start to Rudesheim, where the National monument is, and then we shall cross the Rhine and dine at Bingen. — That's a fine trip. — We shall take tickets third class return. Do you know the price? — No, I don't know anything about it. — I'll go to take the tickets. I'll go into the waiting room and wait for you there. — Here I am returned. Here are the tickets; now let's go to the train, and get into the carriage. — Can you tell me, what is this village on the left side? — It is Griesheim. We shall soon arrive at Mainz, where we shall see the forts. Behind Mainz there are vineyards, which make a beautiful impression, when they get green. — Oh, indeed, it's very amusing to see all this. — Here we are at Rudesheim. Let's leave the train and eat something, and then we'll go to the monument. — Is the monument far from here? — No, it will only take 20 minutes, if we take the train, which goes from R. to the monument. — Oh what beautiful impression it makes to see the vineyards and castles! — Of course, it's a wonderful sight, but we must go downward. — Do you know, who built this wonderful monument? — It is Schilling. — Regard the statue of Germania. — It's a nice work.

IV.

The Spanish-American War.

Good morning, my dear friend. I was ill for a long time, but I read in the newspapers that a war is going on between the Spaniards and the Americans. I read that a battle took place at Manila. — Yes, the town has been destroyed. — Where is the place that the battle took place? — I don't exactly know. I read that a whole village has been destroyed. — Which nation succeeded? — The Americans won the battle, but the Spaniards say that only one house has been destroyed. — I see one can't say how things are. — No, Sir, but it is true that the Americans have joined the cable from Spain with one of their ships. — Do you think that the Americans or the Spaniards will win the war? — I think the Americans. — Why do you think so? — I think so, because the Americans have money, and the Spaniards are poor. — Yes, if one will fight, one wants very much money.

V.

A Trip to the Saalburg.

Are you ready to go out, Charles? — When will our train start? — It will start at a quarter past 2 o'clock. — It is now 2 o'clock, we must hasten to take a cab. — Yes, here is one, let us get in. — Now, we are in the station. Let's take our tickets for Homburg. — Here is our train, let us get in. — Only one more station, and we'll be at Homburg. — Here is the station; let us get out, and then we'll walk through Homburg. — Oh, it is very hot, and I am sweating very much. — We can drink a bottle of Seltzerwater. — Let's go this way to the Saalburg. Can you give me a description of the Saalburg? — Yes, Charles, I shall try to give it you. The Saalburg is an old Roman rampart and forms part of the great Roman wall, called "Limes" which ran from Diez to Lorch. Near the Porta Decumana there was a great bath, where the soldiers used to bathe. It was a cold and a hot one. Farther behind there is a hall, where the soldiers went through their practice. There are some more buildings, which were rebuilt in the last years. The four doors you know from the Latin lesson. — Yes, I know them very well.

Das Thema »Queen Victoria« wurde durch die Schüler in gegenseitig abwechselnder Frage und Antwort mündlich behandelt und in gleicher Weise wie No. I—V mit Fehlern von einem Kollegen niedergeschrieben. Die Antworten, die hier meist nur kurz angedeutet sind, wurden im ganzen Satze gegeben.

VI.

Queen Victoria.

(Abgefragt durch die Schüler.)

When was the Queen of England born? She was born in 1819. — Where was she born? She was born in Kensington Palace. — Where is Kensington Palace? In Kensington Gardens. — What are Kensington Gardens? A part of the Hyde Park. — When did she begin to reign? In 1837. — How old was she when she began to reign? 18 years old. — Who was her husband? Albert the Good. — Where did he come from? From Germany. — From which part of Germany? From Coburg. — Who is now reigning in Coburg? His grandson. — Why was he called "the Good"? Because he has done much for his country. — What memorial have they made (put up [vom Lehrer gegeben]) in memory of Albert? The Albert memorial. — Where is the Albert memorial? In Hyde Park. — What did King Albert put up in Hyde Park? He got the Crystal Palace put up in Hyde Park. — Does the Queen always live in London? No, she has several large castles. — Where are those castles? One of them is in Osborne, another in Windsor, and another in Scotland. — Is Victoria only Queen of England? She is also Empress of India. — Has the Queen got children? Yes. — Whom did she entertain in Windsor Castle? Our emperor in September 1892. — What German prince went last to see her in Osborne Castle? Prince Henry. — On what occasion? On his voyage to China. — For what purpose did he go to China? He went there in order to settle quarrels with the Chinese and to take possession of Kiautschou. — Where is Prince Henry now? At Peking. — To whom did he pay a visit there? To the Emperor of China. — What do the Chinese call their emperor? The son of the sun. — What is his name? I don't know. — What jubilee did the Queen celebrate in 1887? She celebrated the fiftieth anniversary of her reign. — Where did it take place? In Westminster Abbey. — What is Westminster Abbey? It is a big church in which famous men are buried. — Do you know a celebrated man, who died some days ago and who will probably be buried there? Gladstone, one of the greatest ministers of England. — When was the sixtieth anniversary of the Queen's reign? In 1897. — Do the English love their Queen? Yes, very much. — In which poem is the Queen celebrated? In the National Anthem. — How does it begin? "God save our gracious Queen!"

Weiteren wertvollen Sprechstoff liefert das »Supplement«, das nach der Durchnahme der »Sketches« zu Sprechübungen heranzuziehen ist. (zunächst etwa 1—25.)

Anmerkungen zu Seite 17 bis 19.

In Ergänzung unserer Ausführungen zu Seite 17—19 geben wir im Nachstehenden einige Proben. Wenn wir in diesen Erläuterungen auf Einzelsätze zurückkommen, so sind diese doch wesentlich verschieden von den Einzelsätzen der alten Methode. Letztere werden dem Schüler ohne inneren Zusammenhang zum Übersetzen vorgelegt, erstere findet er entweder aus dem inhaltlich bereits vertraut gewordenen Sprachstoffe heraus, oder er bildet sie in Anlehnung an diesen selbständig auf Grund bestimmter Angaben, zur Erklärung und Einübung gewisser grammatischer Gesetze.

I.

1. a) My friend calls me. b) I am called by my friend. 2. a) Did your friend call you? b) Were you called by your friend? 3. a) His friend hasn't called him. b) He hasn't been called by his friend. 4. a) Hadn't her friend called her? b) Hadn't she been called by her friend? 5. a) Our friends will call us. b) We shall be called by our friends. 6. a) Will your friends have called you? b) Shall you have been called by your friends? 7. a) Their friends wouldn't call them. b) They wouldn't be called by their friends. 8. a) Wouldn't their friends have called them? b) Wouldn't they have been called by their friends?

Mr. Parker rings the bell. The bell is rung by Mr. Parker. — Did Tim's elder brother row a boat in the Summer Races? Was the boat rowed in the Summer Races by Tim's elder brother? — Jackson hasn't forgotten his copybook. The copybook hasn't been forgotten by Jackson. — Had not the girl spread out her apron? Had not the apron been spread out by the girl? — The boys will see the ships. The ships will be seen by the boys. — Will the master have called over the boys' names? — Will the boys' names have been called over by the master? — The vine-dresser would not put the grapes in baskets. — The grapes would not be put in baskets by the vine-dresser. — Wouldn't the boys have shut the window? — Wouldn't the window have been shut by the boys?

II.

Mr. Evans is going to take *some* of the boys to town. — I have got *something* to tell you. — I hope we shall have *some* sport and get *some* fine fish. —

Some of the ships are sticking fast in the mud. — After *some* time they are going to begin their lessons. — The boys have not *any* lessons in this afternoon. — We have not *any* appetite left for supper. — Have you got *anything* to do this afternoon? We tried with our big hooks, but did not get *any* fish. — Have you seen my reel *anywhere?*

III.

Fragen aus Sketch XII.

Who has written the letter? What does he write about the holidays? Which date was it? In which language has he done better, in Latin or in Greek? Why was he top in History and Geography? With whom are the boys going to Enfield? Whose sister will they meet? What is the name of the captain, who is going out with his regiment to Bermuda?

Fragen nach den einzelnen Satzteilen aus Comp. VI.

Subjekt: Among the seven English kingdoms *Wessex* became the leading state. *Which* became the leading state? *King Alfred* will always be known to history by his well deserved title of "the Great". *Who* will always be known to history . . . . ?

Objekt: King Alfred brought *learned men* from abroad to teach his people. *Whom* did king Alfred bring from abroad to teach his people? Alfred turned away all *partial judges. Whom* did Alfred turn away?

Umstand des Ortes: At the time of the Danish invasion Alfred was obliged to hide for a time *in the island of Athelney. Where* was Alfred obliged to hide for a time? The king lived there *in the house of a cowherd. Where* did the king live there?

Umstand der Zeit: *Whenever he felt sad,* he was comforted by singing the Psalms. *When* did he sing the Psalms?

IV.

Das Lesen.

Mit der gründlichen Verarbeitung des Sprachstoffes durch das Sprechen der Sprache geht ein lautreines, fließendes Lesen Hand in Hand. Was der Schüler sprechen gelernt hat, wird er auch sinngemäß zu lesen vermögen, vorausgesetzt natürlich, daß die Verbindung des Schriftbildes mit dem Lautbilde genügend geübt worden ist. Im Anfang werden die Sprechübungen um so leichter gleichzeitig zu Leseübungen verwendet werden können, wenn dasselbe lautliche Prinzip in ihnen zur Anwendung kommt, wenn also der Laut durch das entsprechende Lautzeichen ausgelöst wird. Da nun andererseits aus dem Lautzeichen nach einiger Übung der Laut erschlossen werden kann, so erhellt es, wie leicht das Lesen des Englischen auch ohne vorherige längere Sprechübungen werden muß, wenn eben diesem Anfangsunterricht rein lautliche Texte zu Grunde gelegt werden. Bei der großen Abweichung zwischen Laut und Schrift läßt sich durch deren graphische Darstellung die lebende Sprache viel gründlicher und schneller einprägen, als wenn von Anfang an die gewöhnliche Orthographie vorliegt, die dem fließenden, lautreinen Lesen so viele Schwierigkeiten entgegenstellt. Die zahllosen Fehler, die so oft beim Lesen von Texten in englischer Orthographie gemacht werden, beruhen ja nicht immer auf der Unfähigkeit des Schülers, die englischen Laute hervorzubringen, sondern auf der durch die Entwicklung der Sprache entstandenen großen Kluft zwischen Aussprache und Schrift, deren Übertragung in die gesprochene Sprache eben zu vielen Irrtümern Anlaß gibt.

Indem ich hier auf die Auseinandersetzungen im Anfang der Abhandlungen verweise, möchte ich nur noch hervorheben, wie wertvoll gerade für den späteren Beginn des Englischen ein längerer Gebrauch von Lauttexten wäre, die ein viel schnelleres Vorwärtskommen ermöglichen, als es beim ausschließlichen Gebrauch von orthographischen Texten irgendwie möglich ist. Natürlich lernt ja der Schüler auch ziemlich schnell aus der Schrift auf den Laut schließen, insoweit eben im Englischen solche Schlüsse überhaupt mit Sicherheit zu ziehen sind; es bleiben aber trotzdem noch so viele Unregelmäßigkeiten übrig, daß Irrtümer unvermeidlich sind, auch selbst wenn der Lehrer den orthographischen Text genügend

durchgenommen zu haben glaubt. So könnten viele Fehler verhütet werden, wenn zunächst jeder Text in Lautschrift eingeübt würde, ehe der Übergang zur herkömmlichen Orthographie erfolgte. Daß der Fortschritt bei weitem schneller nach diesem Verfahren stattfindet, unterliegt keinem Zweifel, da sich dann die Aufmerksamkeit viel gründlicher der Erfassung des Inhalts zuwenden kann, und da auch die dem Lesen von Texten in gewöhnlicher Orthographie sonst vorausgehende längere mündliche Verarbeitung beim Lesen von Lauttexten erheblich abgekürzt zu werden vermag.

Es wäre daher für alle, die Versuche in dieser Richtung machen wollen, dringend zu wünschen, daß der Verfasser den Sprachstoff in einem gesonderten Heft in Lautschrift herausgäbe, deren Grundlage ja schon in der Lautbezeichnung der Einzelworte vorliegt. Es bleibt aber ein großer Unterschied, ob ich das Wort im einzelnen nach seiner Aussprachebezeichnung, oder im Zusammenhang im Fluß der Rede vorfinde, wo es auch nach der Bedeutung, die ihm dort zugewiesen ist, gelegentlich Änderungen in der Aussprache erleidet.

Für das Lesen der Texte empfiehlt es sich, auch bei vorangegangener mündlicher Verarbeitung das Ganze in Sprachtakte einteilen zu lassen, welche die Schüler unter Leitung des Lehrers herauszufinden haben. Zunächst werden mehr Pausen anzuwenden sein; allmählich mit fortschreitender Übung im schnelleren, fließenden Lesen werden sich die Pausen verringern, ja manche ganz in Wegfall kommen. Wichtig aber bleibt es, stets darauf zu achten, daß nach jedem Satz längere Pausen eintreten, die das Ganze scharf gliedern und somit auch dem Hörer bei geschlossenem Buch gestatten, den Inhalt schnell zu überschauen und klar zu erfassen. Das Einteilen der Atemgruppen, das im deutschen Anfangsunterricht schon sorgfältig geübt werden müßte, ist hier von der größten Bedeutung, und bei der Durchnahme des Vortrags von Gedichten ist ganz besonders auf das geschickte Verteilen der Pausen Wert zu legen.

Sinngemäßes, lautreines, deutliches, scharf artikuliertes, schönes Lesen muß auf jeden Fall erstrebt werden, sei es nun, daß es sich auf längere oder kürzere vorausgegangene mündliche Verarbeitung stützt, oder daß es unmittelbar aus dem Buche erfolgt. Bei größerer Übung im Sprechen und Lesen ist aber stets auf die Eigenart des Englischen zu achten, die darin besteht, daß nur die sinnbetonten Wörter klar und langsam

ausgesprochen werden, während die begleitenden Füllwörter sich im schnellen Fluß der Rede, ja oft nur andeutend, anschließen. So dürfen wir die zahlreichen, satzverkürzten Formen, die der Engländer dauernd selbst in feierlicher Rede anwendet, unseren Schülern nicht vorenthalten; sie sind ein charakteristisches Zeichen der englischen Sprache. Der Ausländer, der beim Sprechen des Englischen diese Eigenart der englischen Sprache unberücksichtigt läßt, indem er alle Formen gleichmäßig voll ausspricht, fällt dem Engländer sofort auf, sein Englisch ist ihm fremdartig. Auch hier leistet das Studium von Lauttexten, die uns mit dem Fluß der Rede vertraut machen, große Dienste.*)

Bei der Nachahmung des englischen Tonfalls ist zu beachten, daß die musikalischen Hoch- und Tieftöne viel größere Intervalle aufweisen als im Deutschen. Die Aneignung eines völlig natürlichen englischen Tonfalls bezw. das Lehren desselben begegnet allerdings großen Schwierigkeiten. Doch leisten uns außer dem Vorbild des Lehrers jetzt gerade nach dieser Richtung der Phonograph und das Grammophon gute Dienste. Die von Engländern besprochenen Platten geben uns mit ihrer Aussprache zugleich den charakteristischen englischen Tonfall wieder, den wir uns in seiner Abweichung vom deutschen Tonfall auf dem Apparat immer wieder vorführen, und damit besser nachahmen können.

Da viele Schüler auch in der Muttersprache zu leisem, undeutlichem Sprechen neigen, so haben wir diese ganz bebesonders zu beachten und müssen sie von Anfang an in Gruppen vereinigen, die unter Leitung des Lehrers besondere Übungen anzustellen haben, bei denen auf straffe, energische Artikulation ganz außerordentlich Bedacht zu nehmen ist. Geschieht dies nicht von Anfang an mit allem Ernst, so werden diese gewohnheitsmäßigen Leisesprecher niemals richtig aussprechen lernen.

Das Lesen darf nicht zu sehr hinter dem Sprechen zurücktreten; es wird aber im Anfangsunterricht meist erst nach der mündlichen Durcharbeitung eintreten und wird um so besser von statten gehen, je mehr der Sprachstoff schon vorher zum Gegenstand der mündlichen Übung gemacht worden ist. Um aber zu vermeiden, daß der Schüler das ihm im Ohr Liegende ganz einfach auswendig hersagt und dem Schriftbilde seine Aufmerksamkeit nur oberflächlich zuwendet, empfiehlt es sich, das Schriftbild

*) Vgl. Sweet's Primer of Spoken English, Clarendon Press, Oxford.

im Anfangsunterricht zunächst einmal an der Tafel zu entwickeln, das Ganze in Atemgruppen einzuteilen und dann einzeln und im Chor lesen zu lassen. Darauf wird das Buch geöffnet. Das Lesen erfolgt teils bei geschlossenem, teils bei geöffnetem Buche; im ersteren Falle ist es für den Schüler, der — vor der Klasse stehend — vorliest, als Leseübung, für die Klasse als Gehörübung aufzufassen; im letzteren Falle ist es eine Leseübung, die teils einzeln, teils im Chore von der ganzen Klasse ausgeführt wird. Das Chorlesen ist bei großen Klassen, in denen die einzelnen Schüler nicht oft genug zum Lesen und Sprechen an die Reihe kommen können, nicht zu entbehren. Geschieht es in einer mittleren Stimmlage, so fallen die dabei gemachten Fehler sowohl dem Lehrer wie den Schülern nach einiger Übung deutlich auf, und ihre Berichtigung erfolgt dann entweder durch die betreffenden Schüler selbst oder durch ihre Mitschüler.

Für die Prüfung der Aufmerksamkeit der ganzen Klasse ist es von hohem Werte, mitten im Chorlesen einzelne Schüler aufzurufen und fortfahren zu lassen. Sowohl beim Einzellesen wie beim Chorlesen erfolgt die Verbesserung nach Schluß eines Sinnganzen, das im Anfang kleiner, später größer bemessen sein wird. Nach jedem Abschnitt haben die Mitschüler ohne weitere Aufforderung des Lehrers die Fehler festzustellen, wobei der Lesende die sich meldenden Schüler selbst aufruft und ihre Verbesserungen zur eigenen Übung nochmals wiedergibt. Auch erweist es sich als vorteilhaft, während dieser Verbesserungen einen Schüler an die Lauttafel treten und die lautlichen Fehler an dieser erläutern zu lassen.

Während beim Verbessern die nochmalige Aussprache des Falschen streng vermieden werden muß, kann hier, wenn z. B. eine Verwechselung von Vokalen oder stimmlosen und stimmhaften Konsonanten vorliegt, recht wohl eine Gegenüberstellung des falsch gesprochenen und des richtigen Lautes zur besseren Unterscheidung und Hervorhebung erfolgen. Neben dieser gelegentlichen Aufklärung von Fehlern an der Lauttafel empfiehlt es sich als noch wirksameres Mittel, Wörter mit demselben Laut aufsuchen zu lassen, also etwa bei *caught: saw, law, awe, call, fall, ball,* usw. oder Gegenüberstellung stimmhafter und stimmloser Laute in Wörtern wie *house — houses; rice — rise; race — raise.* Das fällt ins Ohr und stärkt das akustische Gedächtnis.

Dazu käme dann die Gegenprobe: Wörter mit derselben S c h r e i b u n g, aber verschiedener A u s s p r a c h e: z. B. *knew, blew,*

(dazu *blue*); *laugh, taught; enough, cough, tough, bough, brought, though, through* u. a. m. Als Fehler sind neben der Aussprache jedesmal falsche Betonung, Stottern und Unterbrechen an unrechter Stelle besonders hervorzuheben.

Da der Schuler dazu neigt, die beim Lesen und Sprechen gemachten Fehler geringer anzuschlagen als Schreibfehler, so empfiehlt es sich auch, gelegentlich die Zahl der Fehler an der Tafel vermerken und ihm so seine Nachlässigkeiten augenfällig vorführen zu lassen. Die Aufmerksamkeit, die wir der Verbesserung schriftlicher Fehler im allgemeinen zuwenden, gebührt ebenso den Sprech- und Lesefehlern; und jede Vernachlässigung in dieser Hinsicht muß gerade so schwer getadelt werden, als dies beim Schreiben der Fall ist. Wird hier der Schüler gelegentlich zu Abschriften des Ganzen veranlaßt, so muß der Schüler, der schlecht und fehlerhaft liest, ebenso für die nächste Stunde nochmals zum Lesen vor der ganzen Klasse herangezogen werden. Nur durch gleichmäßig strenge Beachtung eines guten Lesens werden die Schüler daran gewöhnt, in der gewissenhaften Vorbereitung hierfür zu Hause eine wichtige Schulaufgabe zu erblicken. Hält der Lehrer nicht sorgsam genug hierauf, so sinkt dieser Teil der Hausarbeit, der der wichtigste sein sollte, zum unwesentlichsten herab, und damit geht dann auch die Vernachlässigung der Schrift Hand in Hand. Denn je sorgfältiger der Schüler sich im Aussprechen übt, je genauer und gründlicher er die Leseübung wiederholt laut vornimmt, desto mehr Stützen erhält er auch für die schriftliche Darstellung. Außerdem sei auch hier auf den Nutzen hingewiesen, den die Muttersprache selbst durch eine derartige Handhabung der fremden Sprache mittelbar gewinnt.

Über die Behandlung des Sprachstoffes als Sprechstoff ist schon eingehend berichtet und dabei auch auf das Lesen hingewiesen worden. In diesem Zusammenhange mögen zur Ergänzung noch folgende Angaben dienen:

Die Durcharbeitung neuen Sprachstoffs erfolgt zumeist bei geschlossenem Buch. Der Lehrer trägt zunächst Satz für Satz vor und stellt fest, was die Schüler aus dem früheren Sprachstoff bereits wissen. Dieser schon bekannte Sprachstoff wird in dem Zusammenhang, in dem er zuerst vorgekommen ist, in Erinnerung gebracht, und die unbekannten Wörter und Wendungen werden in oben ausgeführtem Sinne durch die fremde Sprache, durch unmittelbare Anschauung, Handlung, Skizze an der Wandtafel, Bild oder

Geste sowie aus dem Zusammhang des Satzes und durch Hinweis auf sinn- und formverwandte Wörter, die dem Schüler bereits bekannt sind, verdeutlicht. Wo dies nicht ausreicht, tritt die Muttersprache zur Erklärung ein, z. B. bei Namen von Tieren, Pflanzen, Steinen, Eigennamen. Durch Frage und Antwort werden die neuen Ausdrücke im Zusammenhang mit den bekannten eingeübt und verarbeitet, und so erfolgt das Lesen erst, wenn in dieser Weise ein Abschnitt durchgearbeitet worden ist. Die Schüler öffnen dann das Buch, und nun liest der Lehrer den Text langsam und ausdrucksvoll vor; alsdann folgt wiederholtes Lesen der Schüler, wobei sich die Aufmerksamkeit insbesondere auf die Wörter lenkt, deren Schriftbild vom Lautbild erheblich abweicht und so zu falscher Aussprache Anlaß gibt. Die häusliche Vorbereitung oder Wiederholung erfolgt in dem Sinne, daß der Schüler das betreffende Stück inhaltlich durchdringt, sich übt, auf Fragen die entsprechende Antwort zu geben, die neuen Ausdrücke durch bekannte zu erklären, das Ganze mit richtiger Aussprache sinngemäß vorzulesen und auch ins Deutsche zu übertragen. Eine sorgfältige Übertragung ins Deutsche wird regelmäßig dann erfolgen, wenn an dem Stoffe grammatische Übungen und Vergleiche mit der Muttersprache angestellt werden.

Bei der zweiten Wiederholung erfolgt die freie Inhaltsangabe, das Abfragen des Inhalts durch die Schüler und die Feststellung, in welchem Zusammenhange die neuen Ausdrücke und Wendungen gelernt worden sind, und wie sie durch andere schon bekannte Ausdrücke ersetzt werden können. Daran schließen sich weitere Besprechungen über Inhalt und Form. Außerdem muß der Schüler das derartig Durchgearbeitete in der Form von Fragen und Antworten oder als kurze Zusammenfassung des Inhalts an die Wandtafel schreiben können, sich also auch mit der Orthographie zu Hause genauer vertraut gemacht haben.

Ist der Schüler schon weiter vorgeschritten, so wird dieses Verfahren manche Abänderungen zulassen. Anstatt die bekannten Wörter anzugeben, wird sich der Schüler bemühen, das ihm unbekannt Gebliebene herauszuschälen und hierbei zu zeigen, wie weit er aus den aufeinanderfolgenden Schallgruppen unbekannte Einzelwörter loszulösen vermag. Diese werden dann wie oben erklärt und in Verbindung mit dem bekannten Sprachstoff verarbeitet und zum festen Besitz des Schülers gemacht. Der Lehrer wird auch dann in der Lage sein, der Durchnahme im einzelnen

eine kurze Inhaltsangabe mit den erforderlichen Sacherklärungen vorausgehen und diese von den Schülern wiederholen zu lassen.

Je weiter wir fortschreiten, desto mehr Sprachstoff läßt sich in einer Stunde bewältigen, und um so mehr wächst die Fähigkeit, einen größeren vorgelesenen oder vorgetragenen Abschnitt schnell zu erfassen und das Verständnis durch sofortige Wiedergabe des Inhalts, sowie durch Zerlegung in Frage und Antwort zu beweisen und die gegebenen Wort- und Sacherklärungen in der fremden Sprache zu wiederholen. Bei leichtem, durchsichtigem Stoff muß schließlich einmaliges Vortragen genügen, um den Schüler zu dessen Wiedergabe in der fremden Sprache zu befähigen, wobei er zugleich nachzuweisen hat, inwieweit er die in ihm erweckten Vorstellungen in den ihm schon geläufigen Sprachschatz einzukleiden und für den einen Ausdruck andere einzusetzen vermag. Nach derartiger mündlicher Vorbereitung wird das Lesen um so weniger Schwierigkeiten verursachen und dann auch ohne Vorlesen des Lehrers sofort durch die Schüler erfolgen können. Die Wiederholung in der folgenden Stunde wird in solchem Falle alles umfassen, was oben auf zwei bis drei Stunden verteilt war. Hierbei empfiehlt es sich, anstatt des Erzählens und Abfragens des Inhalts durch mehrere Schüler, diese Übung oft nur einem zu übertragen, der dann an Stelle des Lehrers vor der Klasse steht, in seiner eigenen Leistung aber wieder von seinen Mitschülern und dem Lehrer überwacht wird.

Von großem Wert ist es hierbei, daß das benützte Lehrbuch im allgemeinen den Grundsatz befolgt, daß wie beim Sprechen im Alltagsleben dieselben Wendungen stets wiederkehren und sich so immer fester und unauslöschlicher einprägen. In diesem Falle lehnen sich die neu auftretenden Ausdrücke um so leichter an die vielen schon bekannten, ja vertraut gewordenen an und werden um so schneller in den Bekanntenkreis aufgenommen. Kommen nun aber doch einmal viele neue Ausdrücke vor, oder erfolgt der Übergang in ein neues Sprachgebiet, so ist das Verfahren zu empfehlen, das auf einer höheren Stufe des Unterrichts meist eingeschlagen zu werden pflegt, nämlich die Vorbereitung des neuen Stoffes bei geöffnetem Lehrbuch, ein Verfahren, das übrigens von manchen Anhängern der neuen Methode von Anfang an befolgt wird. Notwendigerweise muß es ja da eintreten, wo in jedem Stück in nicht genug zu mißbilligender Weise eine Menge neuer Wörter

erscheinen, deren Verarbeitung mit dem Gehör allein die an und für sich schon großen Schwierigkeiten noch vermehren würde.

Bietet der Lesestoff ungleichmäßige Schwierigkeiten, so werden sich die verschiedenen Arten der Behandlung oft innerhalb desselben Stückes aufdrängen, und es wird bei längeren, undurchsichtigen Satzgebilden oder bei schwierigeren Texten sogar durchaus notwendig werden, diese bei offenem Buche zu zergliedern und deren klares Verständnis in solchem Falle auch durch entsprechende Übertragung ins Deutsche nachzuweisen. Auf keinen Fall darf natürlich das Verständnis des Textes leiden, und auch die grammatische Fügung der Sätze muß selbstverständlich dem Schüler durchaus klar und durchsichtig erscheinen. Darum sollten die Elementarbücher schwere Satzgebilde meiden. Nach der Durcharbeitung eines Stoffes werden verschiedene Übungen, zu denen er gerade Anlaß gibt, vorgenommen: Verwandlungen aus der einen Zeit in die andere, aus einer Person in die andere, Dialogisieren des Sprachstoffes u. a. m.

Wie oben schon ausgeführt, ließe sich ein schnelleres Vorgehen noch dadurch ermöglichen, daß längere Zeit hindurch Lauttexte zu Grunde gelegt würden, die als Stütze der flüchtigen Gehöreindrücke leichter zu einer festen, sicheren Gewöhnung an eine gute Aussprache führen und die vorbereitende Arbeit des Lehrers wesentlich erleichtern könnten.

Natürlich muß nach längerer Durcharbeitung des Sprachstoffs und nach den damit verbundenen steten Schlüssen vom Laut auf die Schrift auch das umgekehrte Verfahren des Schließens von der Schrift auf den Laut, also das eigentliche Lesen gedruckter und geschriebener Texte eingeschlagen werden, und so soll auch in der Untersekunda, die eine größere Zahl von Schülern ins Leben entsendet, diese Fertigkeit ausgebildet werden.

So weit im Englischen diese Schlüsse vom Laut auf die Schrift und von der Schrift auf den Laut gezogen werden können, wird der Schüler durch einige Übung auch befähigt, unbekannten Stoff zu lesen, doch eben nur innerhalb dieser Grenzen. Es bleiben noch genug Fälle übrig, in denen er sich über Aussprache und Betonung im Wörterbuch Rat holen muß; und da ist es eben Pflicht des Lehrers, ihn mit diesen in den verschiedenen Wörterbüchern leider noch so sehr abweichenden Bezeichnungen so vertraut zu machen, daß er sich selbständig richtig vorzubereiten ver-

mag.*) Solche Vorbereitungen werden zunächst unter Leitung des Lehrers in der Klasse selbst vorgenommen und später auch dem Schüler als Hausaufgabe gestellt. Im allgemeinen erfolgt aber die Vorbereitung in der Schule, um bei der großen Stundenzahl und den sonstigen in Untersekunda gestellten hohen Anforderungen eine Überbürdung zu vermeiden. Je nach dem Standpunkte der Klasse und der Art des vorliegenden Sprachstoffes werden verschiedene Formen der Vorbereitung eintreten können, ja eine Abwechselung hierin liegt sogar im Interesse der vielseitigen Förderung des Ganzen. Bei einer möglichst gründlichen Verarbeitung des Sprachstoffes aus der fremden Sprache heraus und einem tieferen Eindringen in diese Art der Behandlung der Lektüre erweisen sich sogar die den Lehrer beim Abfragen der Hausaufgabe gelegentlich ersetzenden Schüler als seine besten Mitarbeiter und Förderer der Methode. Aus der Darstellung der schriftlichen Übungen ergeben sich einige weitere von obigem Verfahren abweichende oder dasselbe ergänzende Formen der Behandlung des Lesestoffes.**)

V.

Das Schreiben.

Die schriftlichen Übungen lehnen sich, wie im Vorhergehenden dargelegt wurde, an die mündlichen Übungen an und weichen von dem bisherigen Verfahren darin ab, daß sie die Übersetzungsübungen durch Übungen in der fremden Sprache ersetzen.

Zu unterscheiden sind:

1) Übungen, die zu Hause oder gelegentlich in der Schule in das Diarium gemacht und in der Schule durchgenommen und verbessert werden;

*) Bei der Neuanschaffung von Schul-Wörterbüchern sollte auf eine einfache, aber doch genaue Lautbezeichnung, wie sie sich in dem kleinen Krummacherschen und dem neuen größeren Grieb-Schröerschen Wörterbuch findet, besonders Wert gelegt werden.

**) Zur Ergänzung meiner Ausführungen verweise ich auf die genaue und sorgfältige Darstellung der Behandlung der Lektüre in den auf Seite 4 angegebenen Klinghardtschen Schriften.

2) Übungen, die in der Klasse an der Tafel angestellt werden;
3) Häusliche oder Klassenarbeit ins Reinheft.

Bei der großen Zahl der dem Lehrer zufallenden Korrekturen muß die Zahl der regelmäßigen schriftlichen Arbeiten eher vermindert als vermehrt werden, zumal in der Durchsicht der Arbeiten eine außerordentliche Belastung des Lehrers liegt, dessen Kraft durch den Unterricht nach dieser Methode an und für sich schon weit mehr in Anspruch genommen wird als nach dem bisherigen Verfahren.

Andererseits muß aber auch genügend Gelegenheit zu schriftlichen Übungen geboten werden. Nun wird gegen Übungen im Diarium der Einwurf erhoben, daß sich nach dem neumethodischen Verfahren eine Einheitlichkeit nicht herstellen ließe, die Durchsicht der Arbeiten also, wenn nicht geradezu unmöglich, so doch mindestens sehr erschwert wäre. Dies trifft zu für die freien Arbeiten, in denen jeder Schüler gewissermaßen eine Art Aufsatz zu liefern hat; indessen lassen sich wohl noch viele andersgeartete Arbeiten nach einheitlicher Bestimmung durchführen und demgemäß auch in der Klasse auf ihre Richtigkeit hin prüfen. Übungen, die besonders für diesen Zweck geeignet sind, die aber natürlich auch zu Klassenarbeiten verwertet werden können, sind folgende: Untersuchungen der Beziehungen zwischen Laut und Schrift; Niederschrift aus dem Gedächtnis, womit durch Unterstreichen von Wortarten oder Satzteilen stets gewisse grammatische Übungen verbunden werden können; Beantwortung der im Lehrbuch angegebenen Fragen; Selbststellen von Fragen nach bestimmten Satzteilen (Fragen nach Subjekt, Prädikat, Objekt, Attribut, adverbialen Bestimmungen u. a.); Konjugationssätze, die vom einfachen Satze beginnend zu zusammengesetzten übergehen und in der im Lehrbuch bezeichneten Weise die Beziehungen zwischen verschiedenen Wortarten sowie das syntaktische Gefüge des Satzes zur festen Gewöhnung zu bringen geeignet sind.

Zu diesen Übungen treten als sehr nutzbringend und sprachlichen und grammatischen Zwecken gleichzeitig dienend hinzu: Verwandlungen aus der Einzahl in die Mehrzahl, aus einer Person in die andere, aus einer Zeit in die andere, aus der direkten in die indirekte Rede, aus dem Aktivum ins Passivum, Auflösung von Partizipialkonstruktionen, Zerlegen von Satzperioden, Zusammenziehen von Einzelsätzen u. a. m. Diese Übungen lassen sich auch zweckentsprechend im Anschluß an Diktate vornehmen.

Je weiter der Schüler in der Beherrschung des Sprachstoffs und in der Erkenntnis der grammatischen Erscheinungen vorgeschritten ist, desto vielseitiger lassen sich solche Übungen gestalten unter Wahrung bestimmter einheitlicher Gesichtspunkte, die immer noch eine Prüfung der Übungen in der Klasse zulassen.

Bei dem vorgerückteren Alter und der reiferen Sprachbildung, mit der die Sekundaner an den Anfangsunterricht im Englischen herantreten, wird über manche einfache Übungen schneller hinweggegangen werden können; jedoch darf auch hier auf die erst durch reichliche Übung erfolgende sichere Einprägung des sprachlich Einfachen und Alltäglichen nicht Verzicht geleistet werden.

Eine gewisse Selbständigkeit zeigen Übungen, in denen der Schüler aus dem verarbeiteten Sprachstoff bestimmte grammatische Erscheinungen durch Beispiele zu belegen hat. Sind die unregelmäßigen Zeitwörter geübt worden, so kann der Schüler ganze Abschnitte daraufhin untersuchen und entsprechende Zusammenstellungen machen, die sich gleichzeitig zu Konjugationsübungen nach folgenden Mustern verwerten lassen: 1) Wechsel der Person; 2) Wechsel der Person und Zeit; 3) Wechsel der Person, Zeit und Redeform. Das Gleiche bezieht sich auf ganze Sätze, die der Schüler entsprechend herauszusuchen und aus dem Aktivum ins Passivum oder umgekehrt zu verwandeln hat. Ferner kann er eine Übersicht der verschiedenen Pronomina unter jedesmaliger Angabe des betreffenden Beispiels zusammenstellen, die verschiedenen Arten der Adverbien bestimmen und im Zusammenhang hiermit ihre Stellung, sowie die adverbialen Satzbestimmungen untersuchen und nach den Paragraphen des Lehrbuches anordnen.

Später wird es sich im Interesse der grammatischen Durcharbeitung empfehlen, eine gewisse Arbeitsteilung eintreten zu lassen, indem der ganze verarbeitete Sprachstoff zu bestimmten Untersuchungen auf die Klasse verteilt und übersichtlich zusammengestellt wird, so daß vielleicht nur zwei bis drei Schüler denselben Stoff durchzuarbeiten brauchen. Diese weitergehenden Arbeiten werden dann schon vielfache Verschiedenheit aufweisen und daher einer besonderen Durchsicht von seiten des Lehrers bedürfen. Hierbei empfehlen sich auch Hinweise auf gleichartige syntaktische Erscheinungen in den bisher von dem Schüler gelernten Sprachen.

Da an den Übungen im Diarium oder noch besser im besonderen Hefte, die vom Lehrer nicht besonders durchgesehen werden, die große Zahl der stehenbleibenden Fehler gerügt wird,

so ist hierbei eine um so größere Umsicht des Lehrers in der Stunde erforderlich. Zunächst dürfen alle solche Übungen nur einen geringen Umfang haben, wozu schon die Rücksicht auf andere Fächer nötigt, in denen ebenfalls schriftliche Aufgaben gestellt werden; dann aber müssen diese Aufgaben sorgfältig in der Klasse durchgenommen werden.

Um das Verfahren, das ich hierbei einschlage, zu schildern, muß ich auch auf die unteren Klassen eingehen, in denen die Gefahr des Übersehens von Fehlern ja noch größer ist. Zunächst hat jeder Schüler sein eigenes Heft durchzusehen, nicht, wie es wohl auch noch gelegentlich geschieht, das eines anderen Schülers, in dem er vieles von ihm richtig Geschriebene falsch findet und so zur Einprägung unrichtiger Schriftbilder verleitet wird.

Damit der Lehrer nun in der Klasse frei umhergehen, einen Einblick in die verschiedenen Hefte tun und hierbei entsprechend eingreifen kann, erfolgt das Vorlesen der schriftlichen Übung nach einer bestimmten Reihenfolge, so daß er nicht jedesmal den Namen des Schülers aufzurufen braucht. Stellen wir als Übung das Selbstbilden von Fragen nach den Subjekten von 5 aufeinanderfolgenden Sätzen, verbunden mit dem Unterstreichen der Prädikate, so hat der Schüler die erste Frage vorzulesen, die im Chore wiederholt wird. Nachdem etwaige Fehler im allgemeinen unter Mitwirkung der Schüler verbessert worden sind, wird jedes Einzelwort des Satzes vorgelesen und langsam buchstabiert. Nach jedem Wort findet eine kleine Pause statt, damit die Schüler Zeit finden, die etwaigen Fehler zu verbessern. Ohne weitere Aufforderung geht alsdann der nächste Schüler zum folgenden Worte über.

Um bei dieser von Anfang an feststehenden Reihenfolge des Vorlesens und Buchstabierens, die eben dem Lehrer die Übersicht über die ganze Klasse ermöglichen soll, der leicht vorkommenden Unaufmerksamkeit entgegenzutreten, erweist es sich als vorteilhaft, von Zeit zu Zeit mitten im Wort einen anderen Schüler aufzurufen, der das Buchstabieren des Wortes zu beendigen hat, worauf in der ursprünglich festgesetzten Reihenfolge fortgefahren wird. Dasselbe geschieht in gleicher Weise, wenn im Chore buchstabiert wird. Die Schüler werden angehalten, mit der Feder jeden einzelnen Buchstaben zu bezeichnen und somit dem Buchstabieren genau zu folgen. Nach Beendigung jedes Satzes werden die unterstrichenen Verben auf ihre Richtigkeit hin geprüft, und es erfolgt

dann ein nochmaliger Vergleich mit dem unterdessen von einem Schüler an die Wandtafel angeschriebenen Satze, in dem andererseits etwaige Fehler des Schreibers von den Schülern hervorzuheben und zu verbessern sind. Sehr wichtig ist es, im Anfang Satz für Satz sofort zu vergleichen, nicht aber erst, wenn schon eine Reihe von Sätzen an der Tafel steht. Bei weiterem Fortschritt der Schüler werden nicht mehr alle Wörter, sondern nur die wichtigsten buchstabiert.

Ich habe s. Z. mit zwei mir überwiesenen Probekandidaten in der Sexta verschiedene Versuche gemacht, um festzustellen, nach welchem Verfahren die Zahl der stehenbleibenden Fehler am geringsten wäre, und so hat sich die eben geschilderte Art der Durchnahme als die zweckmäßigste erwiesen, ohne daß sie — nach erfolgter Einübung — mehr Zeit in Anspruch nähme, als ein anderes Verfahren. Natürlich wird hierbei eine wesentliche Vereinfachung in den folgenden Klassen eintreten; jedoch ist auch hier gelegentliche und durch obige Mittel verschärfte Prüfung der Orthographie nützlich, ja notwendig.

Als zweite Übung sind Niederschriften an der Wandtafel von besonderem Werte. Obwohl wir jetzt in jeder Klasse drei Wandtafeln angebracht haben, wäre eine größere Ausnützung der Wand als Tafel von ganz besonderem Werte für Förderung der Schreibübungen in der Klasse. Da es sich hier um Übungen handelt, die von dem Lehrer selbst unter Mitwirkung der Klasse überwacht werden, so können wir ihre Besprechung gleichzeitig mit der über die schriftlichen Arbeiten im Reinheft erledigen und wollen hier nur einige Übungen erwähnen, die sich als besonders vorteilhaft für die Klasse erweisen und sich gleichzeitig orthographisch, grammatisch und stilistisch ausnützen lassen. Zu den hier vorzugsweise zu pflegenden freien Schreibübungen geben die Besprechungen der einzelnen Teile der Anschauungsbilder, des Plans von London, der Karte von Großbritannien und Irland, sowie die inhaltliche Zusammenfassung der durchgearbeiteten Stoffe reiche Veranlassung. Aber auch das, was der Lehrer in seinem Gespräch als Ergänzung des Sprech- und Lesestoffs behandelt, soll der Schüler auch ohne gedruckte Vorlage mündlich und schriftlich allmählich frei wiedergeben lernen. Das Schriftliche soll sich eben, wie ausführlich in dem Kapitel über Sprechübungen dargelegt ist, durchaus an die mündlichen Übungen anlehnen und kann somit eine sehr vielseitige Gestaltung erfahren.

Während der Wiederholung bereits durchgenommenen Stoffes werden solche Übungen an der Wandtafel vielfach vorgenommen. Wenn nun auch dem an der Tafel beschäftigten Schüler manches hierbei entgeht, so steht dieser Nachteil in keinem Verhältnis zum Vorteil, den der Schüler von der Schreibübung und die ganze Klasse von der nachfolgenden Besprechung dieser Übung hat; auch wird bei der wiederholten Durchnahme desselben Sprachstoffs den Schülern Gelegenheit geboten, das, was sie etwa während des Anschreibens versäumt haben, nachzuholen. Der Fehler wird noch verringert, wenn man die Schüler über den Stoff schreiben läßt, den man gleichzeitig mit der Klasse mündlich wiederholt. Natürlich vermeidet der Lehrer diese Beschäftigung der Schüler an der Wandtafel bei der Bearbeitung neuen Sprachstoffs*) oder bei grammatischen Übungen.

Die Übungen werden nun entweder in der Weise angestellt, daß mehrere Schüler dasselbe Thema behandeln und dabei zeigen, wie sie den gleichen Inhalt in verschiedene Sprachform kleiden, oder daß einer die Fortsetzung des anderen übernimmt, oder daß sie verschiedene Themata bearbeiten.

Sind die drei Schüler, die über denselben Stoff geschrieben haben, mit ihrer Aufgabe fertig, nach deren Erledigung sie sich von selbst auf ihren Platz zurückbegeben, so erfolgt die Besprechung der einzelnen Ausführungen. Hierbei kommt es vor allem darauf an, die Schüler an die Nachahmung des Richtigen und an das Herausfinden des Falschen durch eigenes, scharfes Beobachten zu gewöhnen. Die Durchsicht kann nun in verschiedener Weise erfolgen. Entweder werden andere Schüler aufgerufen, die alles Falsche unterstreichen und nach erfolgter Verbesserung der Fehler einen Bericht hierüber geben, oder jeder Schüler liest seine Arbeit selbst vor und ruft dann die Mitschüler, die Verbesserungen zu machen haben, auf, falls der Lehrer nicht selbst bestimmte Schüler hierzu heranzieht. Zunächst wird die Aufmerksamkeit auf die Orthographie und Grammatik, alsdann auf den Ausdruck gelenkt, und alles Falsche wird unterstrichen und verbessert. Darauf erfolgt der Vergleich zwischen den dasselbe Thema behandelnden Niederschriften und der Hinweis auf die denselben Ge-

*) Bei neuem Sprachstoff kann die Tafel allerdings auch nutzbringend verwertet werden, zum mindesten zur Feststellung der neuen Wörter und Ausdrücke, die dann eine Stütze für die Wiederholung des Ganzen bilden.

danken wiedergebenden, mannigfachen sprachlichen Ausdrucksformen, die durch Schüler und Lehrer noch ergänzt werden. Die betreffenden Schüler haben alsdann nochmals kurz über die gemachten Fehler zu berichten und unter Benutzung der Lauttafel und der Grammatik auf den Grund der Fehler einzugehen. Bei Wiederholung derselben Fehler wird hier der Lehrer eingehende Übungen anschließen, z. B. zu einer grammatischen Erscheinung weitere Beispiele aus dem bekannten Sprachstoff angeben oder selbständige Satzbildungen vornehmen lassen, eine Übung, die auch an der Tafel von verschiedenen Schülern abwechselnd angestellt werden kann.

Hierbei, wie insbesondere bei den nachfolgend zu besprechenden Arbeiten ins Reinheft bietet sich dem Lehrer die beste Gelegenheit, die vorhandenen Lücken genau zu erkennen und demgemäß die zu ihrer Beseitigung erforderlichen Einzel- und Klassenübungen anzustellen. Je mehr der Lehrer dem einzelnen Schüler seine Aufmerksamkeit zuwendet, um so eher wird es ihm auch gelingen, gewisse häufig vorkommende Fehler durch entsprechende Übungen, die natürlich nicht den Charakter der verbotenen „Strafarbeiten" tragen dürfen, zu beseitigen.

Die Niederschriften an der Tafel können nach erfolgter Verbesserung nun auch zu weiteren Übungen verwertet werden. So läßt der Lehrer zur Wiederholung der Wortarten die an den drei Tafeln vorkommenden entsprechenden Wörter von einem Schüler unterstreichen, z. B. die Verben einmal, die Adverbien zweimal, die Konjunktionen dreimal, oder es werden syntaktische Beziehungen durch Unterstreichen hervorgehoben, z. B. die Stellung von Prädikat und Objekt, die verschiedenen Arten der Verben, die Stellung der Adverbien, die Inversion, die progressive Konjugationsform, verschiedene Satzarten. Jede dieser Übungen bietet dann zu grammatischen Erörterungen Anlaß, fordert zu Vergleichen mit der Muttersprache heraus und gewährt tiefere Einblicke in den Bau der fremden Sprache.

Eine weitere Übung an der Tafel besteht darin, daß der Schüler die Aufgabe erhält, alle Subjekte, Prädikate und Objekte zu unterstreichen, worauf die Klasse über die einzelnen Sätze nach den angegebenen Satzteilen Fragen zu stellen und somit die Frageform in der schon früher bezeichneten Weise anzuwenden hat.

Will man über die Zahl von drei Strichen hinausgehen, oder anstatt der Striche das Hervorzuhebende in einer anderen Form z. B. durch Wellenlinien bezeichnen, so lassen sich auch noch

weitere Satzteile, wie die verschiedenen adverbialen Bestimmungen gleichzeitig hervorheben und in die Frageform stellen. Doch ist es ja nicht nötig, alle diese Übungen auf einmal vorzunehmen; die Auswahl wird von der Art des Stoffes abhängen, sowie von den Übungen, die der Lehrer selbst im vorliegenden Falle als am meisten nutzbringend ansieht. Die gleiche Übung mit dem Fragen von Satzteilen lasse ich auch bisweilen in der Form anstellen, daß ich auf beliebige Worte mit dem Zeigestock deute und danach die Schüler zur entsprechenden Satzbildung aufrufe; in der ersten Zeit greife ich zur Gewöhnung an dieselbe Frageform zunächst dieselben Satzteile heraus, später erfolgt die Übung in vielfachem Wechsel. Ferner werden an demselben Stoffe zahlreiche Änderungen des Ausdrucks vorgenommen und hierbei im bekannten Zusammenhange auch neue idiomatische Wendungen eingeprägt. Auch wird der an den Tafeln stehende Sprachstoff dazu verwendet, ihn inhaltlich nochmals von den Schülern abfragen oder erzählen zu lassen.

Eine andere Übung besteht darin, daß die Schüler aus dem Lesestoff gewisse grammatische Erscheinungen herauszusuchen und an der Tafel zu verzeichnen haben; so stellt der eine z. B. die unregelmäßigen Verben fest und schreibt ihre Stammformen nieder, oder ordnet sie zu je vier unter einander an, damit hierüber Konjugationsübungen von der ganzen Klasse nach verschiedenen Mustern vorgenommen werden können; ein anderer schreibt Sätze mit transitiven Verben heraus und verwandelt sie ins Passivum; ein dritter untersucht einen Lesestoff auf die darin vorkommenden Wortarten, und so lassen sich in der schon früher bei Besprechung der häuslichen schriftlichen Arbeiten angedeuteten Art an der Hand des fremden Sprachstoffs recht vielseitige, nützliche Übungen anstellen, die zu einer praktisch und theoretisch sicheren Handhabung und Kenntnis der Sprache und deren Grammatik zu führen angetan sind. Außer diesen grammatischen Übungen empfehlen sich sprachliche Untersuchungen über den Wortschatz, der nach bestimmten Gesichtspunkten angeordnet und durch Beispiele belegt wird, worüber ich später unter »Wortschatz« noch ausführlich zu sprechen haben werde.

Das Abfragen der neu erlernten Wörter und Redensarten, das in der früher erörterten Weise erfolgt (s. Sprechübungen), manchmal aber auch zu Vergleichen mit dem Deutschen, insbesondere zur Feststellung der verschiedenartigen idiomatischen Wendungen benützt wird, bildet ebenfalls eine Grundlage für schriftliche

Übungen an der Wandtafel. Hierbei schreiben je zwei Schüler abwechselnd das Abgefragte auf. Um ihnen die hierfür nötige Zeit zu gewähren, lasse ich dann gewöhnlich als nützliche Sprechübung jedes Wort oder jeden idiomatischen Ausdruck von der ganzen Klasse wiederholen. Eine weitere Verwertung der angeschriebenen Wörter und Redensarten besteht nun darin, daß der Lehrer in einer bestimmten Reihenfolge, die ihm das jedesmalige Aufrufen der Schüler erspart, das Angeschriebene vorlesen und den Zusammenhang, in dem es gelernt worden ist, angeben läßt — eine günstige Gelegenheit, synonymische Unterscheidungen aus der Praxis kennen zu lernen. Der Lehrer wird zur Vermeidung der Unaufmerksamkeit bei diesem Verfahren auch die Wörter und Redensarten nicht der Reihe nach, sondern außer der Reihe mit dem Zeigestock andeuten.

Sehr zu empfehlen zur Wiederholung des Wortschatzes ist folgende Übung: Die drei Tafeln werden durch senkrechte Striche so eingeteilt, daß für jede besondere Wortart ein Feld frei bleibt, dessen Überschrift die betreffende Bezeichnung trägt. Drei bis vier Schüler erhalten die benachbarten Felder zugewiesen und tragen die in bunter Reihenfolge aufgerufenen und von der Klasse jedesmal wiederholten Wörter an der entsprechenden Stelle ein.*) So ergibt sich neben der Wiederholungsübung im schnellen Unterscheiden der Wortarten auch die Gelegenheit, ihr mehr oder minder häufiges Vorkommen festzustellen. Daß hierbei auch wieder Unterabteilungen in der Bestimmung der einzelnen Wortarten gemacht werden können, ergibt sich von selbst.

Ferner wäre hier noch eine Tafel-Übung zu erwähnen, die mit Vorteil angestellt wird. Der eine Schüler stellt Fragen über den Inhalt eines Lesestoffes, der andere beantwortet diese Fragen. Hierbei kann gleich von Anfang an der Lesestoff so eingeteilt werden, daß je drei Schüler drei aufeinanderfolgende Abschnitte in dieser Weise durch Frage und Antwort zu behandeln haben. Bei allen Übungen an der Tafel wird auf große, deutliche, in der ganzen Klasse sichtbare Schrift besonderer Wert gelegt.

Die dritte Art der schriftlichen Übungen besteht in den Arbeiten ins Reinheft. Hierzu lassen sich die meisten der unter den vorhergehenden Nummern aufgeführten Themata verwerten;

*) Zu manchen Übungen können sechs Schüler auf einmal herangezogen werden, indem jedem für seine Übung ein durch den Mittelstrich in zwei gleiche Teile geteilter Raum überwiesen wird.

einige weitere Übungen treten als Ergänzung hinzu. Für jede Klasse, in der Arbeiten nach der neuen Methode geschrieben werden, sollte der Lehrer außer der allgemeinen Bezeichnung der Arbeiten noch ein besonderes Verzeichnis anlegen, aus dem sich genau ergibt, wie die einzelnen Arbeiten entstanden sind. So lassen sich bei Diktaten, Niederschriften aus dem Gedächtnis, Fragen und Antworten, Inhaltsangaben, Beschreibungen von Bildern, folgende Abstufungen unterscheiden:

1) Es liegt ihnen ein durchgearbeiteter Stoff zu Grunde:
   a) in der im Buch vorliegenden Form,
   b) in abgeänderter Form.
2) Sie geben einen soeben behandelten Stoff wieder, dessen Durchnahme erfolgt:
   a) bei geöffnetem Buche,
   b) bei geschlossenem Buche, woran sich ein einmaliges Durchlesen und Abfragen schließt,
   c) nur durch mündliche Besprechung und Erklärung der unbekannten Ausdrücke in der fremden Sprache.

Späterhin muß leichter Stoff nach einmaligem Vortrag wiedergegeben werden können.

Neue Wörter, deren Orthographie durch Schluß vom Laut auf die Schrift festgestellt werden kann, hat der Schüler ohne Mitwirkung des Lehrers niederzuschreiben, andere unbekannte Wörter werden an die Tafel geschrieben.

Bei den Inhaltsangaben wird festzusetzen sein, ob nur die Hauptpunkte übersichtlich zusammengestellt werden sollen, oder ob eine ausführlichere Darstellung eines bestimmten Punktes zu erfolgen hat. Um zu beurteilen, inwieweit der Schüler selbständig einen Stoff vorzubereiten und ihn schnell aufzufassen vermag, wird ihm ein entsprechender Abschnitt zur Behandlung vorgelegt und die Zeit, die er zur Vorbereitung und zur Niederschrift braucht, festgestellt. Außer der erzählenden und beschreibenden Form läßt sich von Anfang an in bescheidenem Maße die Briefform üben, für die im Lehrbuch einige Beispiele in Schreibschrift vorliegen, die den Schülern gleichzeitig die charakteristischen englischen Schriftzeichen und ihre Abweichungen von den im Deutschen üblichen Formen vorführen. Zu Briefen läßt sich sowohl der Lesestoff häufig umformen, oder persönliche Erlebnisse des Schülers in Schule und Haus, Spaziergänge in Wald und Feld, Ferienreisen geben eine geeignete Grundlage hierfür ab. Zur Anregung der

Phantasie und zur Übertragung des erworbenen Sprachschatzes auf neue Verhältnisse dienen Übungen im Dialogisieren oder in der Wiedergabe gedachter Handlungen in ähnlicher Weise, wie sie bei den Sprechübungen in einzelnen Beispielen vorliegen, nur daß beim Schreiben der Schüler selbst die verschiedenen Personen darzustellen hat. Ferner kommen hier alle die weiteren bei den Sprechübungen behandelten Übungen in Betracht, z. B. Wiedergabe der Handlungen von Schülern und Lehrern, Auffinden Gouinscher Reihen, Behandlung von nur flüchtig besprochenen Bildern oder Versuche, mit dem erworbenen Sprachschatz bisher unbekannte Bilder zu beschreiben.

Die in einer Reihe von schriftlichen Übungen vorliegenden Versuche, den aus dem Deutschen oder anderen Unterrichtsfächern (Latein, Französisch, Geschichte) bekannten Stoff in englisches Gewand zu kleiden, sollten nur dazu dienen, festzustellen, inwieweit die Schüler, die bisher keine Übersetzungen aus dem Deutschen ins Englische gemacht haben, solche schwierigeren und erst für eine spätere Zeit berechneten Aufgaben im Anschluß an den erworbenen Sprachstoff zu bearbeiten vermögen. Hiermit beabsichtige ich zugleich der irrigen Vorstellung entgegenzutreten, als ob die Schüler auf dem eingeschlagenen Wege nichts anderes als einfach nachahmende Wiedergabe des durchgenommenen Sprachstoffs lernten. Für jeden unbefangenen Kenner ergibt sich vielmehr hieraus, daß dieses Verfahren ohne weiteres zu einer Übertragung auf andere verwandte Stoffe führt.

Trotz dieser Fähigkeit bleibt aber doch die Hauptaufgabe stets, englischen Sprachstoff nachahmend wiederzugeben unter Berücksichtigung der der englischen Sprache eigenen idiomatischen Wendungen, die der mündlichen und schriftlichen Darstellung erst das fremdartige charakteristische Gepräge verleihen.

Durch Übersetzungen aus dem Deutschen läßt sich dieses Ziel kaum erreichen, und gelingt es einigermaßen, so geschieht es nur unter großem Zeitverlust und auf einem Umwege, den die direkte nachahmende Spracherlernung bewußt zu vermeiden sucht.

In den dasselbe Thema behandelnden Übungen zeigt sich bei den einzelnen Schülern allmählich eine immer größere Verschiedenheit der Abfassung und des Ausdrucks, — gerade so wie dies bei ähnlichen Übungen im Deutschen der Fall ist. Auch kann die Aufmerksamkeit bewußt auf den Ersatz von Ausdrücken hingeleitet werden, indem die Schüler veranlaßt werden, in bestimmten Arbeiten

andere ihnen geläufige und für den vorliegenden Fall passende Wendungen in Klammern beizufügen. Die stete Übung, die die Schüler im freien Schreiben haben, führt dazu, daß der fremde Sprachstoff auch von schwächeren Schülern annähernd so schnell wie deutscher Sprachstoff niedergeschrieben wird.

Schreitet man auf dem von Anfang an betretenen Wege weiter fort, so gelangen wir auf natürlichem Wege zum Aufsatz.

Wie in der Muttersprache die Nachahmung guter Sprachmuster für die Bildung des Stils von nicht zu unterschätzendem Wert ist, so gilt das Gleiche in um so höherem Grade von der fremden Sprache, deren idiomatisches Gepräge der Schüler aber nur durch getreue Nachahmung von Anfang an kennen lernen und durch reichliche mündliche und schriftliche Übung in sich aufnehmen kann.

Die freien Schreibübungen werden aber nur dann zu idiomatischer Färbung führen, wenn sie sich an Stoffe anlehnen, deren Wortschatz durch entsprechende Musterstücke dem Schüler geläufig geworden ist. Ganz fremdartiger Stoff, wie ihn oft die Übersetzungsmethode verlangt, ist auszuschließen.

Soll ein neues sprachliches Gebiet erschlossen werden, so muß der Bearbeitung erst ein gründliches Studium entsprechender Texte vorausgehen. Kein Gesuch, keine Zeitungsanzeige läßt sich durch bloßes Übersetzen in der der fremden Sprache eigenen Form wiedergeben, uberall muß ein fremdes Original zur Nachahmung vorliegen. Wie schlechtes Französisch und Englisch auf dem Wege der Übersetzung hergestellt wird, ergibt der Einblick in viele in diesen Sprachen von Deutschen abgefaßte Abhandlungen, erweist die Erfahrung des Einzelnen, erweisen auch meine eigenen als deutscher Lehrer in England angestellten Übersetzungsübungen, deren Beurteilung durch Engländer folgendermaßen lautete: "That is grammatically right, but we don't say so." Diese scharfe, aber gerechte Beurteilung wurde erst dann milder, als ich das Übersetzungsverfahren aufgab und mich befleißigte, die gesprochene und geschriebene Sprache nachzuahmen, und ähnliche Erfahrungen machen mehr oder minder alle, die — durch die Übersetzungsmethode vorgebildet — wegen Sprachstudien ins Ausland gehen.

Wie Münch über die Behandlung des Sprachstoffes mit Ausschluß der Muttersprache denkt, besagen folgende interessanten Worte seines auf dem VIII. allgemeinen deutschen Neuphilologentage zu Wien gehaltenen Vortrages über: »Die Bedeutung

der neueren Sprachen im Lehrplane der preußischen Gymnasien«:

. . Auch nach anderer Seite ist unsere heimische Einrichtung des neusprachlichen Unterrichts noch nicht zu voller Klärung und konsequenter Durchbildung vorgeschritten. Die Prüfungsziele der Gymnasien sind zur Zeit in einer Weise formuliert, die sowohl mit den natürlichen Zielen als auch mit der angeordneten Unterrichtsweise nicht eigentlich zusammenstimmen, und die Überwindung dieses Widerspruchs bleibt unverkennbar eine Aufgabe der nächsten Zeit. Falsche Bedenklichkeit stellt sich ferner der freien Entwicklung dieses Unterrichts im folgenden Punkte entgegen:

Wenn es zu einem schönen Lehrsatz der Pädagogik geworden ist, daß jede Unterrichtsstunde eine deutsche Stunde sein müsse, so darf man sich doch nicht davon als von einem unantastbaren Dogma gegen seine gesunde Einsicht beherrschen lassen. Daß jede Stunde, sofern in ihr Deutsch gesprochen wird, durch die Sorgfalt der Anwendung und Kontrolle der Sprache mit zu einer wertvollen Sprachstunde werden soll, das ist selbstverständlich, und das ist der gute Sinn des Satzes. Wo es gilt, eine fremde Sprache zu erlernen, da hat, sofern dieses Erlernen am erfolgreichsten durch Vermeidung der Sprachenmischung geschehen kann, jene Norm keine Geltung zu beanspruchen. Ein Gewinn erwächst der Muttersprache doch durch jeglichen exakten Sprachbetrieb, auf mittelbare Weise, wie ich in diesem Augenblicke nicht weiter ausführen kann. Und ebenso ruht das Mißtrauen gegen die verächtlich so bezeichnete »Méthode du perroquet« auf Nichtwürdigung des tatsächlichen psychologischen Prozesses bei der nachahmenden Sprechübung. Auch wo das Moment der physischen Nachahmung und der Übung und Eingewöhnung sehr stark ins Spiel kommt, ist von dem gehirnlosen Wortmachen des »perroquet« durchaus nicht die Rede. Weil lange Zeit lebende Sprachen bei uns nur noch von untergeordneten oder oberflächlichen Personen gesprochen zu werden pflegten, schließt man in gewissen Kreisen gerne, daß sie zu sprechen Inferiorität oder Leerheit verrate, womit man sich weder weitblickend noch logisch erweist. — —

Es wird auch diesem Unterricht ein Maß an Freiheit je nach der Persönlichkeit des Lehrers zu gestatten, zu gönnen und zu wünschen sein. . . .«

Proben von Schülerarbeiten.

Die nachfolgenden Proben von Schülerarbeiten erhalten dadurch ihren besonderen Wert, daß sie vom Übersetzungsverfahren absehen und aus der fremden Sprache heraus in steter Anlehnung an dieselbe frei niedergeschrieben sind.

Die Proben verteilen sich auf sämtliche Schüler der Untersekunda und Obersekunda, enthalten somit gute, mittlere und schwache Leistungen. Die Abdrücke lehnen sich vollständig an die Originale an.*)

Alle Arbeiten — mit Ausnahme der mit H. A. (= häusliche Arbeit) bezeichneten — sind Klassenarbeiten. Falls nichts besonderes bemerkt ist, sind sie ohne Angabe von Wörtern und ohne Benutzung des Lehrbuchs oder Worterbuchs sofort ins Reine geschrieben worden. Beim englischen Vortrag wurden unbekannte Wörter durch bekannte umschrieben und verdeutlicht.

Untersekunda.

Vergleiche zwischen Laut und Schrift.

Es handelt sich dabei um die in der Schrift z. T. nicht ausgedruckte lautliche Unterscheidung zwischen den stimmhaften und stimmlosen Lauten: a) s in: *moments, house, makes;* z in: *seas, days, enters.* b) ʒ in: *porridge, cottage;* ʃ in: *much, cheerful.* c) þ in: *three, Arthur;* đ in: *the, that.*

Diktat mit Untersuchung der Vokallaute.

The last rose of summer,
by Thomas Moore.

'Tis the last rose of summer
Left blooming alone,
All her lovely companions
Are faded and gone.

No flower of her kindred,
No rose bud is nigh,
To reflect back her blushes,
Or give sigh for sigh.

Laut ə: *the, of, summer, alone, companions, and, flower, to.* — Laut: ə̄: *her.* — Laut a: *last, are.* — Laut ɐ: *summer, lovely, bud, blushes.* — Laut æ: *companions, back.* — Laut ɔ: *all, or, for.* — Laut o: *companions, gone.* — Laut e: *left, reflect.* — Laut i: *'tis, blooming, lovely, companions, faded, kindred, is, reflect, blushes, give.* — Laut ū:

*) Zugefügt sind eine Anzahl Arbeiten, die andere Herren Kollegen mit ihren Klassen haben schreiben lassen.

blooming. — Laut ai: *nigh, sigh.* — Laut au: *flower.* — Laut ei: *faded.* — Laut ou: *rose, no.*

Beantwortung von Fragen,

(die die Schüler selbst gestellt haben. Übung der Interrogativpronomina.)

Who has gone for a walk with Mr. Evans? Vaughan has gone for a walk with Mr. Evans. — *Whom* has Tim to wake up every morning? Tim has to wake Bob up every morning. — *Which* boy is walking up to the master's desk? McGregor is walking up to the master's desk. — *What* does the first syllable of the word "Bleistift" mean? It means lead. — *When* are the boys in the playground? They are there in the afternoon. — *Why* is Tim so impatient? Because the driver does not start.

Inhaltsangabe von Sketch XIV.

I.

Mr. Vaughan is going tho Portsmouth with the boys, because he will see Captain Wilson, who is going to Bermuda. They are going into the carriage at Waterloo-Station, and they are passing Godalming. Tim and Bob are glad they don't stop here. They are stopping at Portsmouth three hours later. They see the Captain, who is a good friend of Bob's father. They are going to the Tyne and to the Devastation. Here they are seeing the big guns. Then they are eating roast beef and plum-pudding. After the dinner they say fare well to Captain Wilson and wish him a pleasant voyage. Then they go home with the London and South Western Railway.

II.

We find the boys and Mr. Vaughan at Waterloo-Station. They are going to Portsmouth to see the big ships and to say good-bye to Captain Wilson, who is a good friend of Bob's father. In going down to Portsmouth they pass Godalming, but they are glad that the train does not stop. They pass also Haslemere, where Tennison the great lives. It takes them nearly three hours. At the station in Portsmouth they see Captain Wilson. They start with the tender to the man-of-war. They will see the big guns. After going back they eat something. Then they spend few hours in looking over the dockyards. They wish Wilson fair weather and a pleasant voyage. Then they go again home.

Freie Niederschrift

(in Anlehnung an Lesestoff, der vom Lehrer ergänzt worden ist.)

I.

The two most celebrated Universities of England are Oxford and Cambridge. The University of Oxford consists of about twenty colleges. Most of the students live in their college and get their tuition there too. Besides the University Cricket Match, there is a great Boat-race, which is rowed in March or April on the Thames near London. The eight best oars are chosen for the Boat-race. The victor has the right to keep his oar. There are the names of all the men that rowed with him, written on it. There is also written how heavy each man was at the time when

they rowed. The students of Oxford have a dark blue ribbon, and the students of Cambridge wear a light blue one in their button-hole.

II.

The greatest Universities of England are those of Oxford and Cambridge. Most students live at Oxford or Cambridge and have their lessons in the colleges. They have many treats. They play cricket, foot-ball, and they row on the river. The Universities consist in about more than twenty colleges. Every year in March or April are great Boat races between the two Universities on the Thames near London. Before these Boat-races is a Match between the single colleges, and the best men are chosen. The Students of Oxford have a dark blue ribbon and the Students of Cambridge a light blue one in their button-holes.

Some principal dates of Early English History.

Die Arbeit wurde in 2 Stunden erst ins Diarium, dann ins Reinheft als Inhaltsangabe von Comp. IV—VII (Anfang) frei niedergeschrieben.)

In many parts of the British Islands one finds circles of stones. Some historians suppose them to be the ruins of a Celtic temple.

The priests who worshipped in such temples were called Druids. They taught a cruel religion known as Druidism. The friends of him who had offended them were forbidden to speak to him.

The mistletoe was held sacred by the Druids. When it grew upon the trees of the sacred oak-groves, it was cut in the spring with great solemnity.

We learn from Herodotus, an ancient Greek historian, that Phoenician sailors went to these islands for the purpose of trading in tin, and so they called them the Tin Islands. But little is known of their history till 55 B. C.

Then came the Romans. Their general was Caius Julius Cæsar, who had already conquered Gaul. But the Druids were unwilling to accept the Roman sway, and stirred up the people to rebel.

The Romans built walls and ramparts across the narrow parts of the Island, one of them from the Solway Firth to the mouth of the Tyne, another from the Firth of Forth to the Clyde, because the Britons were unable to defend themselves against the inroads of the Caledonians. But in 410 A. D., the Romans left Britain, in order to guard those nearer home; for the German tribes began to grow stronger and to attack the Romans in their own countries.

So the Britons were left to themselves. Because the Picts and Scots came down from their mountains and attacked the wretched Britons in their towns and on their farms, they turned themselves to the Angles to help them against their foes. So a large band of Angles, Jutes, and Saxons led by their two chiefs Hengist and Horsa came across the sea from Germany and drove out the Picts and Scots. But they found the country of the Britons so pleasant, that they drove them out.

In the course of the time seven distinct English kingdoms were established, which formed the Saxon Heptarchy: Kent, Sussex, Wessex, Northumbria, Mercia, East Anglia, and Essex. Wessex soon became the leading state. Then Augustine went from Italy to England and baptized the people.

Harold was the last of the early English kings. But William, Duke of Normandy, maintained that he was the rightful heir, and defeated Harold in the battle of Hastings, in 1066.

II

The old Britons were a rude people. They lived in huts or in small villages. Their priests were called Druids. These Druids worshipped the sun and had a great influence. It was a cruel religion they taught. They burned cattle and even men in cages of basket work to a God, whose favour they desired to win or whose wrath they wished to turn away.

In 55 B. C. came the Romans. C. Julius Cæsar, the greatest general of the Romans, fought against the British. After a time the Romans established their sway as far as the Clyde and the Firth of Forth, and they were persecuting the Druids, because they stirred up the people to rebel. In 410 the Romans were obliged to leave Britain, because the German tribes made war upon them.

After this time the Picts and Scots robbed the Britons, who were left themselves. Then came a large band of Jutes and Saxons to defend the British against these rovers. Having defeated them, they remained in this land, because it is beautiful, and they formed seven kingdoms: Kent, Sussex, Wessex, Northumbria, Mercia, East Anglia and Essex known as the English Heptarchie.

Among the seven English kingdoms, Wessex soon became the leading state. The most celebrated king of England was Alfred, who will always be known to history by his well deserved title of the Great. After long years of hard struggle he succeeded in defeating the Danes and Normans. The Normans were of Scandinavian descent. They made expeditions by sea and were sea-rovers. So a band of these Northmen coming from Norway made themselves masters of the coast of France which lies opposite the southern shores of England.

The last of the early English kings was Harold, the successor of Edward, the Confessor. William, Duke of Normandy, defeated him in the battle of Hastings in 1066. Harold fell in this battle.

Freie Bearbeitung.

(10 Minuten zum Durchlesen des Stückes, 15 Minuten zur Niederschrift).

The Irish Sea.

I.

The Irish Sea is almost surrounded by land. At the North of this sea is a narrow outlet to the Atlantic Ocean, which separates Ireland from Scotland. It is called North Channel. At the south we find a wide outlet to the Atlantic Ocean, which is called St. George's Channel. The Irish Sea enters the land by many openings. This openings form good harbours. A very great opening is the Solway Firth. It is noted by its tides. When the tide is ebbed, travellers can go from shore to shore, but it is some time very dangerous, because the tide returns with a speed of a race-horse.

II.

The Irish sea washes the coasts of England, Scotland and Ireland. It is most surrounded by land. In the north there is a narrow outlend. It is on some places 12 miles wide. This outlend is called North-Channal. In the south is St. George's-Channal. The Irish sea forms many harbours. The capital and chief harbour is Liverpool. The largest ships can enter this harbour. The second harbour is Dublin

the capital of Ireland. The Irish sea also forms many openents. When the tide is ebbed, we can see the sand in these openents. Some travellers has passed the sand, but it is very dangerous. The tide returns very quickly.

Grammatische Übungen.

(Frei niedergeschrieben.)

I.

Beispiele für *some, any, one, at, in, to, into, from.*

I drink *some* of my tea. The study will be over after *some* time. The sleeping fox does not catch *any* poultry in the field. Have you *any* papers? Here's our bus, that red *one*. The boys are *at* Waterloo station now. I am *in* my sister's garden. I walk up *to* the master's desk. I was dipping my pen *into* the ink. Tim is back *from* his walk.

Konjugationsübungen.

II.

I am glad *my* father is coming to meet *me* at the station. *You* are glad *your* father is coming to meet *you* at the station. *He* is glad *his* father is coming to meet *him* at the station. *She* is glad *her* father is coming to meet *her* at the station. *We* are glad *our* father is coming to meet *us* at the station. *You* are glad *your* father is coming to meet *you* at the station. *They* are glad *their* father is coming to meet *them* at the station.

III.

I always learn *my* lesson well. *You* do not always learn *your* lesson well. Does *he* always learn *his* lesson well? Doesn't *she* always learn *her* lesson well? *We* always learn *our* lessons well. *You* don't always learn *your* lessons well. Do *they* always learn *their* lessons well? Don't *they* always learn *their* lessons well?

IV.

1 a. The master enters the room. b. Does the master enter the room? c. The master does not (doesn't) enter the room. d. Does not (doesn't) the master enter the room? 2 a. The masters enter the room. b. Do the masters enter the room? c. The masters do not (don't) enter the room. d. Do not (don't) the masters enter the room? 3 a. My friend comes to see me. b. Does your friend come to see you? c. His friend (doesn't) does not come to see him. d. Does her friend not (doesn't) come to see her? 4 a. Our friends come to see us. b. Do your friends come to see you? c. Their friends do not (don't) come to see them. d. Do their friends not (don't) come to see them?

V.

Pr. S.: I finish my lesson. Pr. Pl.: We finish our lessons. Præt. S.: Did you finish your lesson? Præt. Pl.: Did you finish your lessons? Perf. S.: He has not finished his lesson. Perf. Pl.: They have not finished their lessons. Plusq. S.: Had she not finished her lesson? Plusq. Pl.: Had they not finished their lessons? Fut. I. S.: I shall finish my lesson. Fut. I. Pl.: We shall finish our lessons. Fut. II. S.: Shall you have finished your lesson? Fut. II. Pl.: Shall you have finished your lessons? Cond. I. S.: He would not finish his lesson. Cond. I. Pl.: They would not finish their lessons. Cond. II. S.: Would she not have finished her lesson? Cond. II. Pl.: Would they not have finished their lessons?

VI.

Mr. Parker rings the bell. The bell is rung by Mr. Parker. — Did Tim's elder brother row a boat in the Summer Races? Was the boat rowed in the Summer Races by Tim's elder brother? — Jackson hasn't forgotten his copy book. The copy book hasn't been forgotten by Jackson. — Had not the girl spread out her apron? Had not the apron been spread out by the girl? — The boys will see the ships. The ships will be seen by the boys. — Will the master have called over the boys' names? Will the boys' names have been called over by the master? The vine-dresser would not put the grapes in baskets. The grapes would not be put in baskets by the vine-dresser. Wouldn't the boys have shut the window? Wouldn't the window have been shut by the boys?

VII.

Go, went, gone; take, took, taken; see, saw, seen; find, found, found; fight, fought, fought; catch, caught, caught; teach, taught, taught; make, made, made; bring, brought, brought; say, said, said; keep, kept, kept; sleep, slept, slept; feel, felt, felt; leave, left, left; think, thought, thought.

Steigerung: The *eldest* son of the Queen of England is called "Prince of Wales". The *best* scholars of English schools are called "head monitors". It's one of the *hottest* days we have had this summer.

Adverbien: King Alfred punished thieves and robbers *severely*. This order was *promptly* obeyed. It is *awfully* slow when you have got nothing to do.

Fragen nach den einzelnen Satzteilen aus Comp. VI.

Subjekt: Among the seven English kingdoms *Wessex* became the leading state. *Which* became the leading state? *King Alfred* will always be known to history by his well deserved title of "the Great." *Who* will always be known to history . . . . ?

Objekt: King Alfred brough *learned men* from abroad to teach his people. *Whom* did king Alfred bring from abroad to teach his people? Alfred turned away all *partial judges*. *Whom* did Alfred turn away?

Umstand des Ortes: At the time of the Danish invasion Alfred was obliged to hide for a time *in the island of Athelney*. *Where* was Alfred obliged to hide for a time? The king lived there *in the house of a cowherd*. *Where* did the king live there?

Umstand der Zeit: *Whenever he felt sad*, he was comforted by singing the Psalms. *When* did he sing the Psalms?

Die am Anfang jedes Satzes stehenden Wörter wurden angegeben und durch entsprechende Beispiele des Lesestoffs belegt.

1. *Travel:* Are you going to travel in your topper? 2. *Expect:* I expect father at the station. 3. *Luggage:* Got all the luggage in? 4. *Cart:* The cart is driven by the driver. 5. *Gate:* Shut the gate carefully that the geese and cows don't get out. 6. *Escape:* We had a narrow escape of getting kept in. 7. *Underground:* The boys go by the Underground Railway. 8. *Funny:* How funny the river looks! 9. *Cupboard:* Jackson's jam is in the cupboard. 10. *Dockyards:* We get permission to look over the dockyards.

Die nachfolgenden Beschreibungen von Teilen der H ö l z e l schen Bilder lehnen sich an eine vorausgegangene Besprechung an. Die Schüler hatten keinen Text in der Hand; der Wortschatz, der sich aus der Behandlung der Bilder ergab, wurde mündlich geübt und durch wiederholtes Anschreiben an die Tafel eingeprägt.

The Pond

I.

At the right side of our picture we see a pond. It isn't very large. There are two boys bathing in the water. One of them is swimming, while the other is standing up on the ground. He is holding his arms before his face, because another boy is splashing him with water. This boy is sitting on the bank of the pond. There is a fourth boy sitting too on the bank. He is putting on his boots. The boys are cheerful and gay. On the bank are lying the clothes of the two boys, who are bathing. The two boys, who are sitting on the bank, have already taken a bath.

II.

On the right side we see a pond. It is not very large. Two boys are bathing in the pond. One is swimming, the other is standing up in the water. Their clothes are lying on the bank. Here are two other boys. The first puts his feet into the water and splashes his friend, who is in the pond, while the second boy is dressing. The two boys on the bank have bathe already.

The Barn.

(H. A

I

At the right side of the autumn-picture we see a barn. The wooden door of it is opened, and so we can see three persons, one woman and two men. They are thrashing the corn. The barn is covered with shingles. A heap of straw is lying before the barn, and on the straw are some hens and a cock, which is standing on the top of the heap. Those birds are picking up the grains. A rake is also lying on the straw. A ladder is standing against the wall to go into the loft, where hay and straw is lying.

II.

On the right side of the picture we see a barn. The door is open, and we can see three persons who are thrashing the corn with flails in it. There are two men and a woman. When they have thrashed the corn, they put the straw before the barn and the grains into sacks. On the heap of the straw is a cock standing, which crows; some hens are picking grains there. A rake is lying on it. A ladder with ten rungs is leaning against the barn to put the straw up into the loft of the barn. Indian corn is hanging outside the barn. Many birds are sitting on the roof of the house, which is covered by shingles; some are flying off.

Die nachstehenden freien Bearbeitungen wurden sofort nach einmaliger kurzer Besprechung des Bildes angefertigt.

Description of the Town Picture.

I.

In the middle of our picture is a river, which is crossed by a bridge. Many people are going on it. On the right side we see a train, which is passing a tunnel. When it has left this tunnel, it will enter the station, where many people are waiting for it. On the river are two steamboats, one float, and one barge with baskets, in which are potatoes, apples and so on. On the left side are many buildings, e. g. the museum and the picture gallery. Two tramways are there. On the mountains, which are in the background is an old castle. Farther on the buildings are many trees. A balloon is going into the air. Many people caught sight of them.

(35 Min.)

II.

Our picture represents a town. In the middle we see a river. A beautiful bridge with one arch is crossing the river. On the river are many ships: two steamers, a barge, a rower, a. s. o. In the barge are many baskets with fruits. On the right side of the river we see a train; when it has crossed a tunnel, it arrives the station. The station is a very fine house made from glass and iron. Before the station are many busses, tramways and persons, who are waiting, till the train comes. Beside the station is a new house; many carpenters are working there. On the left side of the river are very fine houses. There are also tramways, busses and carriages, which come from the station. There are boys with books, who come from school. Little children are playing. Carriages charged with luggage cross all the streets. On the left side is the Opera House, with pillars and big windows. Farther on we see the museum. There are statues, a very fine picture gallery and many interesting things. Beside the museum is the Zoological Garden. There are tigers, lions, monkeys and many other animals in cages of iron. Before the house in the Zoo is a large park, with trees and plants of the south. Farther behind we see a church and many beautiful houses. In the background are big mountains with old castles, and castles of the riche inhabitants of the town. We also see some villages in the background. Over the town we see a balloon. (32 Min.)

III.

In the middle of the picture is a river. There are many steamboats and barges there. Near the bank of the river is a barge filled with potatoes and apples. On the other side of the river is a float. The river is crossed by a beautiful bridge. It is made of stones and iron. On the left bank are many beautiful houses to be seen. Many tramways are crossing the street. On the right bank we see train, which will pass trough a tunnel. Farther on we see the railway station. It is formed by a hall, which is made of glass and iron. In the background a hill is to be seen. On the hill is an old castle. The family of a knight lived there, when it was not yet (zerstört). In the air we also see a balloon. (35 Min.)

IV.

In the middle of our picture is a large river. A beautiful bridge crosses it. Under the bridge a great steamer is passing on, driving to the Zoo, which is lying on the end of the town. Another steamer comes back from the Zoo. On the right

side is passing by a train. It will pass through a tunnel. A bus is crossing the bridge, driving to the hotel, which lies in the background of our picture, near the mountains. On the left side many tramways are passing by. The large building on the left side is the Exchange. The second house is a great and beautiful museum; many visitors are going in to see the fine picture galleries and statues. Opposite this building we see the Railway-Station. Many persons are going to the station, because they want to make an excursion in the environs. In the background we see the mountains. From the old castle we have a very fine sight to the town. High up into the air is flying a balloon. (35 Min.)

Ein hier ansässiger englischer Lehrer, Mr. Cliffe, erzählte Nr. 1 und besprach Nr. 2 an der Hand der Bilder, worauf beide Stücke in der nächsten Stunde in ca. 40 Minuten niedergeschrieben wurden.

1. A Nut.

I.

Near a little village a walnut tree was standing. Two friends, called Charles and Robert, passed by it and saw a nut lying under it. Charles said: "It belongs to me, because I saw it first!" "No, my dear" replied his comrade, "it belongs to me, because I picked it up." So the two boys got into a great dispute. A bigger fellow happened to pass by; they called them and asked him to pass sentence. He placed himself between Charles and Robert, and said: "This shell belongs to you, Charles, for having seen it first, the other shell will be yours, because you picked up the nut. But the kernel will be kept by myself, because I have ended your quarrel."

II.

Near a small village was a great walnut-tree standing. Two boys Charles and Robert found a nut under the tree. "The nut belongs to me," said Charles, "because I saw it first." "No, it belongs to me," replied Robert, "because I picted up." A bigger boy happened to be passing. The two boys begged him to settle their quarrel. The other boy placed himself between the two friends. "This shell belongs to you", said he to Charles, "for having seen the nut." And to Robert he said: "This shell is for you, because you have picted up the nut. The kernel belongs to me for having passed sentence."

2. Description of the Farm.

I.

Our picture represents a farm-yard. The court of the farm is surrounded by many buildings. Near the door is the house, where the farmer lives with his family, then the cow-house, the barn, the stable and the instrument-house. Before the dwelling-house a woman makes butter. This process is called "churning". We also see many animals in the court. One cow drinks water, another stands in the cow-house. A little girl is feeting the poultry. On the left side we see a sow with little pigs.

II

Our picture represents a farm-yard. The main house of the farm is the dwelling-house were the farmer and his family are living. Before the house there is the mother churning butter. Attached to the dwelling-house there is the cow-house. The next building where the horses are living, is called stable. A cart is entering the farm. Two horses are drawing it. At the right hand corner we see the father. He is sharpening a scythe on an anvil. His little son is watching him at his work. At the left side we find the pig-stye. A girl is feeding the pigs.

Briefe.

I.

January 29th 1898.

My dear friend,

First I want to tell you something of the holidays we have had in July. In the afternoon of the 4th of July my parents and I left Frankfurt, in order to go to the sea-side. After a run of about an hour we arrived at Mainz. Near this town is the mouth of the Maine into the Rhine. But we didn't get out of carriage. At ten o'clock the train stopped in Cöln. We had to change the train, and after about half an hour we started the station. The next day, at six o'clock in the morning we arrived at Blankenberghe. It is near Ostende. The steamers are going to England from this place.

Now I shall tell you something of our foot-ball match. In the afternoon we, that's my comrades and I, go to the playground, called "Hundswiese" or "Altaracker", and play foot-ball. There are eleven boys on each side. Other fellows play cricket. One also rows on the Maine or on the pond of the "Palmengarten". When the latter is frozen in winter, we skate on it. There is also a great place for lawn-tennis, and it is very nice to play there. There is erected a monument of the emperor William I. Many curiosities are to be seen in our town, but I cannot tell all in this letter.

I hope you are quite well,

your affectionate friend

N. N.

II.

January 29th 1898.

My dear friend,

After having got your last letter, I was unable to write to you. But now, there are some moments left for writing to you. I tell you in this letter some about our school-life.

I stand up at seven o'clock. Then I wash myself, and put on my trousers and socks. I brush my hair and take a cup of tea and a roll. Now I'm ready for going to school which begins at half past eight o'clock. We have got thirty-six lessons a week. Our head-master is Mr. Walter. We have got eighteen masters. In the afternoon, school begins at three o'clock. But we have got three half-holidays a week, at Wednesday, Thursday and Saturday. In the summer, we play foot-ball, in the winter, we skate.

But now I must finish my letter.

Hoping you are quite well,

your most affectionate friend.

III.

January, the 29th 1898.

My dear friend,

Our holidays are past away, and I shall write to you what I have done in the holidays. In the morning I have done the task, which my father has set to me. In the afternoon I was skating. I have spend a day in the Zoo. I have seen all the animals. I was also in the theater and have seen there "Nathan der Weise". Besides this I was in the "Palmengarten", and saw the men play football. We are playing also football in our school. Now the holidays are past away and school begins. In the morning I go to school at eight o'clock, and I come home at half past one o'clock. In the afternoon school begins at three o'clock, and I am coming home at half past five o'clock. We have thirty six lessons a week. There are eighteen masters in our school.

Hoping you are quite well,

Your friend.

IV.

Francfort on the Main, January 29th, 1898.

My dear friend,

How do you do? I think you are well. I shall tell you something about our games that we have played last summer. We went to the "Altaracker" and there we played from five to seven o'clock football or cricket. I do not know if you can play this game, and I will tell you the most necessary about this. We must have three sticks on each side, called wickets. One boy who is bowling must try to throw the wickets down. Another boy, the bat, must prevent the wickets. The other fellows have to make so many runs as they can, and this part has won who has made the most of them. That is very nice and we have had some treat. I hope you will tell me something about your school life in your next letter. Last Thursday I was in our old theatre, and there was given the play "1812" about Napoleon. It was very fine played, and I say you to go in too.

Hoping you are quite well,

your affectionate friend.

Bemerkungen, die den Schülern gegeben wurden: Zur Belohnung für ein gutes Zeugnis erhält der Schüler die Erlaubnis, seine Verwandten in London zu besuchen. Nach seiner Rückkehr schildert er seinem Freunde die empfangenen Eindrücke und seine Erlebnisse. *Neighbourhood, environs, to bury* wurden als unbekannte Wörter niedergeschrieben. (Arbeitszeit: 2 Stunden.)

An Excursion to London.

I.

F., March 12th, 1898.

My dear William,

Our school has just begun, and in this letter I will tell you something about my life in England. London, a big town, lying on the banks of the Thames has a great many splendid streets and palaces. I lived there in the house of my uncle. One day we took a walk from Waterloo station to Hyde Park. The train stopped

at Waterloo station, we got out and passed Waterloo Bridge, the Strand and arrived at Trafalgar Square, where a column of Nelson is standing. Nelson was the victor in the battle of Trafalgar. But he fell in the battle, saying to the soldiers: "England expects that every one will do his duty." Then we crossed Regent street, Piccadilly and arrived at Hyde Park Corner. Hyde Park is one of the greatest Parks in London. There is a monument there. It was erected in memory of the Queen's husband, Albert the Good, who had the Crystal Palace put up here. I also saw a great boat race in London, which took place on the Thames.

I was in an English school there, and I saw that the English boys must learn very much. They learn History and foreign languages. School begins there at seven o'clock. When the master enters the room the boys stop talking and stand up. They put their books and papers away, the monitor says grace, and then study begins. In the afternoon we found the boys in the playground. Some of them were playing cricket. We looked at the game, and after some time we left the playground and went home.

Now, my dear friend, I must finish my letter, because I have no time to write to you all that I have seen in London.

With kindest regards

your friend.

II.

F., March 12th, 1898.

My dear friend,

You wanted to hear something about London. I am glad that I am able to tell you all that I have seen, for I was permitted by my father to visit my grandfather who is living in a small town lying in Surrey, south of London. Firstly, I shall write to you something about the town of London; for I made many excursions to it.

It was a very hot day, the sun shone beautifully, and so I wanted to go to London. I went to Waterloo Station by te South Western Railway. I went out of the carriage, and I saw the Thames before me. I was greatly astonished; for a great many people were passing by. I asked somebody: "Why are there so many people there?" "They want to see the great Boat Races which take place between the Students of Oxford and Cambridge." So I also went to the Boat Races. This day, the Oxford Students won the Races.

I returned to Waterloo Station because I wanted to see the curiosities too. I crossed Waterloo Bridge, went up some streets, and so I came to Hyde Park. It is the largest park of London. Further behind, I saw Kensington Palace, where the Queen Victoria was born. Then I took a hansom in order to go to the Zoological Gardens. In these gardens, which are commonly called Zoo, are many nice animals. I also went by the Untergrownd. By returning to Waterloo Station, I saw Trafalgar Square. There is a column put up there, in memory of Nelson, the great English admiral, who won the battle of Trafalgar, in 1805.

In the evening, I returned to my grandfather's home. I wanted to write something more to you, but there is no time left for writing. So I finish my letter. I hope you are quite well.

With kindest regards to all of you,

Your affectionate friend,

N. N.

III.

F., March 12th 1898.

My dear Otto,

I told you in my last letter, that my father had permitted me to go to London. Now this jolly time is over, and I am back from London. In this letter I shall writ to you something about the big town of London.

When I have come to Portsmouth, I left the ship and saw Nelson's "Victory", which is lying there. Then I came to London in the evening, and so I could not much see of London's environs. The next day, I took a walk and saw some curiosities, for London is so big, that I couldn't see all the curiosities on one day. I went along the banks of the Thames. Many boats were on this river, for the next day a great boat-race took place. Crossing Waterloo Bridge, I came to Trafalgar-Square, and saw Nelson's column there. You know something about this great hero, who has done so much for England. In London are many Parks. The greatest is Hyde-Park. Many swells are riding their horses there. In Kensington Palace, which is standing there, the Queen was born; but I found not the Crystall Palace. A man, whom I asked, said to me: "I thought, you must have known, that this Palace is not standing here, for Albert the Good had it put up!" Then, he showed me the way. The sun was just shining on, and it was very fine to look at, because this Palace is made of glass and iron. From the Crystall Palace I went home, because it was the time for dinner. But on this way I saw the Zoo; the band was just playing there.

This is something about my first walk in London. In the next letter, I shall writ you more about the capital of England, because I hope that is very interesting for you!

With kindest regards

yours very truly
N. N.

Die Dialoge wurden in der Klasse mit Benutzung des Lehrbuchs frei niedergeschrieben.

A Journey.

I.

Tim: Good morning Bob, how do you do? — Bob: Thank you, I'm well. What is the matter with you? — Tim: I'm going to take a walk. Please, go with me. — Bob: I can't go with you, because I have to work. — Tim: How was your last walk? — Bob: It was very fine. We went to the Taunus. We marched to Cronberg and on the Feldberg. From the Feldberg to the "Saalburg". Saalburg is near Homburg. In the second century A. D. was an old Roman castle, with a rampart running behind it. There is also to be seen there part of an old road built by the Romans. A great many things taken from the ruins of this old Roman castle are still to be seen in the museum at Homburg. With the train one can arive Homburg in thirty minuts. Shall you go with me to see the museum? — Tim: Yes, I think that we can go to-morrow to Homburg. — Bob: Now, I'll go home. Good-bye, Tim. — Tim: Good-bye, Bob.

II.

Albert: Good morning, my dear Jack, it's very fine that I meet you. How does your family do? — Jack: Thank you, very well. To-day we shall take a trip to the Altkönig. Shall you go with us? — A.: If you will wait till I get my overcoat and my stick. — J.: Yes, my friend. Then we go to the railway station. I shall take the tickets to Cronberg. — A.: Here is our train, let's go into a carriage. — J.: Well my friend. — A.: The train starts in three minutes. — J.: *(After an hour)* There is Cronberg, let's go out. — A.: That's a beautiful country. — J.: We have to march two hours. — There is the top of the Altkönig. There is also the Streng-hut. Here we shall take our breakfast. - A.: After breakfast we shall also go to the Lips Ruhe, and then we shall return to Cronberg and from there to Frankfort.

III.

Arthur: Good bye Bob! Here is coming my old friend Jackson, whom I've not seen since a month, good-day Jackson! How do you? — Jackson: I am very glad to see you. Do you want to take a trip to Eschersheim with me? — A.: Yes, but I should think to go with our bicycles. — J.: I think so. — A.: Here is our playground called "Altaracker" or "Hundswiese"; there we are playing "Football" on Wednesday in the afternoon. - J.: In Offenbach we have not got so large a playground. — A.: Now comes a railway called "Lokalbahn", take care! - J.: How long does it take to go from Frankfort to Eschersheim? — A.: It takes half an hour, but we can already see the village. - J.: That's fine, and we shall take a little dinner there. — A.: Yes I think so, and then we shall return to our town.

In Anlehnung an Gouin nach freier Wahl niedergeschrieben:

Rowing in the Palmengarten.

I wish to row in the Palmengarten. So I take my hat and walking-cane and leave the house. As I would like to arrive there as soon as possible, I go by the tram. It costs ten pfennig. After a run of about twenty minutes the tramway stops in front of the entrance. I go out of carriage and enter the Garden. As I have got a subscription, I can go in without taking a ticket. Then I cross the beautiful lawns and straight to the pond. At lenght I arrive at the boat-house. Good morning Mr. Schenk. I wish to row, give me a boat, please! — Mr. Sch.: Do you want a large or a small one? — Give me this small one there! — Mr. Sch.: Well, I'll go and bring the oars. After some time he comes back and rows the boat before the landing-bridge. He leaves the boat and I go in. I row about half an hour. Then I am tired and return to the shore. I pay the fare and go home.

(13 Min.)

A trip to the mountains.

I get up at half past six o'clock in the morning. Then I take my tea and leave the house. I go by the tramway to the station. I take a ticket third class return to Cronberg. It costs one shilling. Then I get into a carriage. The train goes straight through Bockenheim, Rödelheim and other stations till I arrive at Cronberg. There I leave the train. I go to the Feldberg. There I drink a glass of milk and eat a piece of cake. Then I go home. (15 Min.)

Going fishing.

I get up at half past four o'clock in the morning. I take my rod and I put on my line. Then I leave the house and go to the river. There is a little boat lying that my friend gets ready, and I shall come down by the short cut over the stile. Then I get into the boat and through my line with the ground bait into the water. (15 Min.)

A walk to the Forsthaus.

I leave my house the I go to the tramway, I step into a carriage. Then it starts to the Central-Railway-Station. I leave the carriage and walk along the Forsthaus-Street and then I arrive at the Forsthaus. I drink a glass of beer and eat a piece of bread with a cut from the joint. Then I pay it. I return to the tramway and return to my house. (20 Min.)

Getting up and going to School.

I get up at seven o'clock in the morning, then I dress myself. I take my breakfast. At twenty minutes to eight o'clock, I leave my home and go to school with some friends. Before school begins I speak a little to my companions. At eight o'clock the electric bell rings, and we stop talking. The master enters the room and he or a pupil says the prayer. Then study begins. (20 Min.)

Writing a letter

I.

I'm sitting down and take a sheet of paper, because I'm going to write a letter to my friend. I write the date at the top. After this I take a envelope and fold the letter. Then I write the adress and put a stamp on the envelope. I leave my place, shut my blotting case, open the door and go out. Then I shut the door and pass through the corridor. After this I cross the playground and walk to the letter-box. I put my letter in the letter-box and go home. (20 Min.)

II.

I will write a letter to my sister. I'm sitting down at my place. I take a pen and a sheet of paper and envelope. When I have finished the letter, I put it in the envelope and write the address. Then I shut the letter and put a stamp on the envelope. I stand up, because I will put the letter in the letter-box. I leave my place, go to the door and open it. I cross the corridor and go downstairs to the playground. Then I cross the Bergerstrasse and there is the letter-box. I throw the letter in to the box, what means I post the letter. Then I return to my place. (20 Min.)

Die nachfolgenden kleinen aus dem Deutschen bekannten Erzählungen wurden nach freier Wahl niedergeschrieben; eine Besprechung in der fremden Sprache war nicht vorausgegangen.

The horse-shoe.

One day a peasant and his son went out for a walk. On the way they found a horse-shoe. It was very hot. The father said to his son: "Stoop down and pick up this horse-shoe." But the son replied: "It is not the worth while." The father picked it up and sold it in the next village. For this money the peasant

bought cherries. Being on the roadside the father dropped down the cherries one after the other. The son stooped down and picked up each cherry. Then the father said: "If you would have stooped down once, you would not have been obliged to pick up all the cherries." (13 Min.)

The Apples.

One boy, Bob, saw beautiful apples in the garden of the neighbour. It was very hot and he was fond of eating some apples. He went into the garden and filled his pockets with apples. But he was so heavy, that he couldn't get out of the garden. The peasant who saw him, came and beat him with his stick. "You must not touched things, which are not you", said he to Bob. Bob was sorry and stole no more anything. (20 Min.)

The fox and the grapes.

A fox, who was very hungry came one day to a wall, which was covered with beautiful grapes, but they were hanging very high, and so the fox cant touch them, and so he said: "The grapes are not good", and he went away.

(10 Min.)

Die Schüler erhielten die Aufgabe, einen kleinen Aufsatz über den Krieg von 1866, der im Geschichtsunterricht durchgenommmen worden war, ohne weitere Hilfe niederzuschreiben. Es galt also, die aus anderen geschichtlichen Stoffen gewonnenen Ausdrücke auf einen in der englischen Sprache nicht behandelten Stoff zu übertragen.

The War of 1866.

I.

The Austrians led by Benedeck were in Böhmen and prince Friedrich Charles marched to the attack with the Prussian troops near Liebenau and Podol. The two other principal leaders were prince Fr. William and Herwarth of Bittenfeld. The latter defeated the Austrians near Hühnerwasser and later near Gitschin. Fr. William won the battles near Nachod and Skalitz and conquered Königinhof. Now the three armies proceeded to Königgrätz, and Fr. Charles and Herwarth began the battle the next morning at eight o'clock, while prince Fr. William hastened from Königinhof. King William arrived at Gitschin and made the plans for the next day with Moltke. At two o'clock prince Fr. William came, and the Prussians won the battle.

II.

The soldiers of Austria with their commander Benedeck stood in Böhmen. Prince Friedrich Karl crossed the boundary of Böhmen, began the battle and invaded the country. But the soldiers of Austria stood firm, and after a long battle Friedrich cut all his enemies down. Then he proceeded to Münchengrätz. On the third of July the greatest battle of that war took place. Prince Friedrich Karl began the battle at eight o'clock in the morning. They fought during the day, and nobody won the battle. At two o'clock in the afternoon, the soldiers of the crownprince came and marched to the attack. But the opponents continued stubbornly fighting determined to sell their lives dearly. After a hard struggle he succeded in cutting down the enemy.

Obersekunda.

Die Erzählung wurde nach der mündlichen Durchnahme in derselben Stunde niedergeschrieben.

The Story of a Match Boy.

I.

Two gentlemen stood one day at the door of an hotel. It was a very cold day. A little boy came along and said to one of them: "Buy some matches, there is only a penny a box." "No, we don't want any," replied the gentleman to the boy, who was covered with rags having the feet bare. "You will receive two boxes for a penny, for I am so hungry." At last, the gentleman took a box; but he did not find so small a money in his purse. The boy, called Sandie, said: "I will get you the change," and the gentleman gave hime a shilling. Sandie started away, but he didn't come back. In the evening, a little boy wanted to see the gentleman. He was the younger brother of Sandie. He sought in his rags, and, putting a piece of fourpence on the table, said: "My dear sir! Sandie had got the change for you. But, while returning, he came under a cart, and his legs are broken. The doctor had said that he will dy." The gentleman went with the boy, and he found that the two boys were living alone, their parents being dead. The ill boy said: "I'm sure to dy. I have lost your seven pence. And you, my dear brother, who will care for you?" The gentleman replied: "I'll care for him," and he saw the light going out of the eyes of the poor match boy.

II.

One day two gentlemen were standing at the door of their hotel in Edinburgh when a poor boy passed by and asked: "Buy some matches, please!" But the man replied: "We don't want to buy any." "I shall give you a fourpence box, pleaded the little boy." But you see that we do not want to take it, said the man. "I shall give you two boxes," replied the match boy. "I shall take them," said he to ged rid of him. But he had no change and replied: "I'll (I shall) give you the money next day." The boy however begged; "I will get the change." He received a shilling and went off. The gentlemen waited for him, but he did not come. He thought that he had lost his shilling. In the evening he was told a little boy wanted to see him. The boy was brought in, and the man saw that he was the smaller brother. He said: "My brother is very ill; he has broken both the legs." The man went with the little boy to his brother. He said: "Poor Reuby, I'am sorry I'am dying; who will take care of you when I am gone?" The man take his hand and replied: "I shall take care of him." The boy wanted to thank the man, but the strength left his body.

Von den Schülern frei erfundene Dialoge.

(H. A.)

I.

An Englishman and a German.

Are you a German, sir? — Yes, sir, I am. — From what town of Germany are you? — I am from Berlin, the capital of Prussia. — I find that you speak English very well. How long have you been in England? — These five years. I

was three years at Oxford, and I have lived two years in London. — How do you like England? — I like it very much. — Perhaps you prefer the life in England to the life in Germany? — No, sir, you are wrong. We Germans love our home above all. — I know it, and I am very fond of the Germans. — Did you also travel in Germany? — Yes, sir, I made a journey on the Rhine last year. — Did you not find that the environs of this river are very beautiful? — They are magnificent. — Did you also pass through Heidelberg? — I was there too, and visited the old castle. — It is the most beautiful and best preserved ruin in Germany. — The view you enjoy there makes a wonderful impression upon you. — All the environs of the town are beautiful. — Please, sir, I beg you to pay a visit to me. I live in Emperorstreet 20. — I accept your invitation with pleasure. Then we shall talk more about Germany. — Good bye. I hope to see you very soon.

II.

A Conversation about History.

Charles: Good-morning, Albert, how do you do? Albert: Thank you, I'm very well. Ch.: Do you know that a great festival will be held in the Zoo this evening in honour of the Parliament, which was established fifty years ago, in 1848. Alb.: I do, yesterday, when I read the newspaper, I thought, that a great change has taken place during this short time. Ch.: That is very right, and always we must be obliged to those great men to whom we owe our united Germany. Alb.: And how singular is it to think that our enemies themselves have caused the union of the different races of Germans; for instance the Austrians by the war of 1866 and the French by the war of 1870. Ch.: But it is time now to go home, because I have not learned my history-lesson yet. Alb.: What have you in history now? Ch.: For to-morrow we have to write a short composition about Napoleon; if you will be so kind to tell me something about him, I shall be very much obliged to you. Alb.: All right, in the afternoon I shall visit you, and after having finished doing our lessons, we shall play lawn-tennis in your garden.

Diktat.*)

Unbekannter Stoff.

A Noble Revenge.

An officer, in a fit of ill-temper,[1] struck a private for some slight neglect of duty,[2] and the soldier, turning upon him with a flushed face, said he would make him repent it.[3]

That same day, in a fierce battle, the enemy carried off a flag;[4] and volunteers were called for to recover it.[5] A private soldier stepped out of the ranks[6] and offered to lead the charge,[7] and in a short time a small number of picked men were ready to follow him.[8] They made a gallant attack,[9] and after a desperate fight in which more than half of them were either killed or wounded, they rescued the flag.[10] As they came back with the torn and blackened rag,[11] an officer hurried to meet them, and after looking eagerly over the men, found the one of whom he was in

*) Anmerkung: Die Zahlen bezeichnen die Stellen des Diktats mit den betreffenden Veränderungen.

search.[12] It was the leader, the private soldier. The officer fell upon his neck, and begged to be forgiven.[13] "I told you," said the soldier, "that I would make you repent it."[14]

Veränderungen der Ausdrücke.

[1] *An officer* bis *temper*: bad temper, when he was ill tempered; [2] *struck a private* bis *duty*: punished, beat, a private, a common soldier, . . . who had not done, neglected, because he had not done his duty, . . . because the latter had neglected, . . . he had not well done, . . . he neglected, . . . had not done his duty well; [3] *and the soldier turning upon him* bis *repent it*: looking at him, . . . who turned upon him, . . . turning round, . . . the soldier turned upon him, . . . with a red, angry face, . . . with his face, and swore; [4] *That same day* bis *flag*: during the same day in a bloody, wild battle, ... the enemy, foes took, carried off, captured a flag, ... a flag was taken away, [5] *and volunteers* bis *recover it*: volunteers were willing, ... to bring it back, . . . to get it again, . . . to rescue it, . . . to get the flag back; [6] *A private soldier stepped out of the ranks*: advanced before the ranks, . . . went out of the rank, . . . left the ranks; [7] *offered* bis *charge*: he was willing, desired wished to . . . offered to be the leader of, . . . he said he would be the leader of, . . . he asked to, . . . to command the attack; [8] *and* bis *follow him*: Soon a few soldiers of every sort offered to follow him, . . . a small number of chosen men, . . . in a short time, after some time, after some minutes, a few of picked men were ready to go with him, . . . a small number were willing to follow him, . . . were able to, could follow him; [9] *they made a gallant attack*: they made a gallant charge . . . the charge they made was gallant . . . they attacked, charged boldly, in a gallant manner, [10] *and after a desperate fight* bis *rescued the flag*: after a fierce fight, battle, in which the enemy either killed or wounded more than half of them, in which a great many soldiers found their death, they brought the flag back from the fight, . . . after having fought boldly, after hard fighting, after having lost more than half of them, who had either fallen or were wounded, they won the flag again, they came back, they returned with the flag, they succeeded in taking, getting the flag again, they brought the flag back; [11] *as they came back* bis *rag*: as they returned, . . . on their return, . . . a rag of black couleur; [12] *an officer* bis *in search*; an officer hastened, made haste, ran away to meet them, . . . whom he sought, . . . he found, he discovered, saw the one, whom he sought, . . . whom he was seeking, . . . he had sought, found the man, who was the object of his seeking; [13] *It was the leader* bis *forgiven*: It was the man who was leading the soldiers, . . . leader of the charge, . . . the officer went to him and begged him to be forgiven, begged pardon, begged his pardon; [14] "*I told you*" bis "*repent it*": The soldiers replied: "I have said to you that" . . .

Auszüge aus Briefen

mit Wechsel des Ausdrucks.

H. A.)

I.

The first Monday of our holidays I started (set up, departed) from here at ten o'clock . . . I wanted to spend (enjoy, pass) my holidays with my uncle, who is living in a village. The village is situated in a valley and every-where surrounded

by hills, covered with wood . . . I often went into the forest. I passed my leisure in reading, walking, fishing and making excursions in a carriage. One day I rode with my uncle to . . . There was a horse-lottery, which takes place every year. It was splendid to see all the fine things which were to be won. There were many fine carriages and many machines for agriculture (farming). We didn't wish (desire, we were not willing, like, mean, intend) to remain till the lottery was finished (to the end of the lottery) because there were too many people. So we left, and still made a pleasure drive not intending (not desiring, being unwilling, not meaning, not wishing) to come home very early. With kindest regards to you yours very truly . . . .

II.

Some days ago, our holidays were over, and school began again. I think it will be interesting for you to hear how I spent them. To-day, I will write you about an excursion I made in the second part of my holidays . . From H. I went by train to a village called. . . . After a walk of an hour and a half, I arrived at the Dianaburg. Though an old castle, it is still in a good estate. After having taken a refreshment, I went on the platform of the watch-tower. I had a fine view. . . . I saw many villages lying in the valley, and a river, glittering as silver, winded through the plain. After some minutes I returned to the village E., I got a ticket to D., where I arrived at after half an hour. I paid a visit to my uncle, who showed me the chief curiosities of the town. . . . In the third story, there are a great many curiosities, the walls are covered with pictures. Four of them are so large as to cover nearly completely the walls. . . . . . But I have not time enough to write you any thing more. I wish this letter will be interesting for you, because you have never seen the places I tell you of.

Your most affectionate friend.

III.

I have just come (returned) from a beautiful trip. I know, it will be of some interest for you (it will be interesting) to hear something about this trip. I went with another boy from here to the S. in order to catch butterflies. . . . As we went very quickly, we arrived at H. after three hours and a half. . . . Between D. and the S. we caught many butterflies, and that was the cause that this way took us two hours and a half. After having arrived at the Saalburg we ate and drank something. There we looked at the castle. There we saw the porta prætoria of which the restoration will soon be finished. After some time we walked down and . . . returned by railway to Frankfurt. . . .

Yours very truly.

IV.

As you know, I have my holidays now, and because we have (it is) always fine weather, we make many excursions (we take trips). Some days ago, we went by train to Wiesbaden. . . . We walked through (passed through) some streets and came to the foot of the Neroberg. After having reached the top of it, we went afoot to the Platte. From there we had a beautiful sight (a fine view) to Wiesbaden, and in the back-ground we saw (perceived) Mainz with its cathedral and the Rhine-bridge. . . . . There is a beautiful old ruin, but it is not so beautiful as that of Konigstein (but that of Konigstein is more beautiful than). K. is a health-

resort, and as it is not far away from Fr., many people of this town spend their holidays there. Another bath near our town is Homburg, where many Englishmen are living (residing) now: there great lawn-tennis tournaments (matches take place. As I said as I mentioned by the way, as I told you we were in Eppstein in the afternoon, and in the evening we returned by train to Fr. Let me hear of you as soon as possible.

Hoping you are quite well, yours truly.

V.

Now our holidays will soon have passed (finished, ended), and school will begin again recommence to-morrow. Therefore I'll take advantage of (profit by) this day to inform you let you know, give you a description) how I spent (passed) the holidays. In the first week, I took a trip (made an excursion, took a walk, went) to . . . lying being situated on the other side of (beyond) the Taunus. The following next weeks, except but, excepted, excepting one day, passed away very regularly equally. First in the morning I repeated for school, then I went to play lawn-tennis till dinnertime, and also in the afternoon. Some times I set out to take with my relations relatives) a trip make an excursion) into the beautiful (magnificent, splendid, very nice environs of Homburg. One day, however, I made an excursion took a trip, made a journey, travelled, went by railway to Heidelberg in order to consult a celebrated famous) oculist, as (because I am suffering from shortsightedness. My mother accompanied me, and we seized took the opportunity of paying a visit (visiting) to the famous glorious, celebrated castle at Heidelberg. Its museum was indeed very interesting of great interest to be seen, and also the huge cask and a barrel without any hoops. It is a pity we are sorry to see how the French have destroyed ruined) that noble fine, magnificent castle; one tower, the biggest (largest, hugest) one, has been entirely blown off with gunpowder.

In that manner I spent passed) my holidays, and their course is a pretty regular one, isn't it? I hope this letter will find you in good health. Let me hear of you as soon as possible.

Yours most truly.

VI.

. . . I shall try to give you a short description of the excursion on bicycle, we made last week. On Saturday I and two friends of mine cycled rode on bicycle, to M. We started left Fr. at 4^{35}, and came through passed I., Gr., M., P. On the latter place we stopped halted and ate and drank something, (refreshed, restored, ourselves ; besides this we had to repair the pneumatics of the bicycle of one of us. . . . The train was very late, and so we did not arrive at our aim before 10^{15}. In the next morning we got up at 6^{30} and tried to restore the pneumatics and we succeeded in doing it . . . . The whole distance from Frankfort to M. and return was 160 km. At 10^{30} we arrived at the Central Station (the train reached Frankfort), and after half an hour were at home again.

Hoping you are quite well
yours sincerely

Freie Niederschrift.

(20 Minuten zum Durchlesen, 10 zur Niederschrift).

Robin Hood.

During the reign of Richard the Ist, there was a celebrated man, called Robin Hood. He established himself with a friend, named little John, and hundred other followers at the king's feet. There he led a wild life and attacked travellers, whom he easily succeeded in robbing. The wealth, which he thus aquired, he distributed amongst the poors in order to help them. He seldom hurt any man, but never he attacked ladies. The weapons he used, were chiefly bows and arrows. This outlaw is said to have died at a nunnery through the treachery of the prioress; she said to him to open one of his veins for a sickness and allowed him to bleed to death.

Mr. Cliffe unterhielt sich mit den Schülern über Gladstone und ließ alsdann das englisch Besprochene niederschreiben.

Gladstone.

I.

The father of Mr. Gladstone was a merchant in Liverpool. The young Gladstone was celebrated for being a great speaker. He spoke in the debates which took place in the schools. Afterwards he became the leader of the Liberals. The name of the other party is "the Conservatives". The opponent of Mr. Gladstone was Lord Salisbury. His precedessor is Lord Beaconsfield. The principal bill which Mr. Gladstone passed through the Parliament says: "Every Englishman who is twenty-one years old has the right to vote for the Parliament, if he pays five shillings a week for his rent. About a week ago Mr. Gladstone died. He is going to be buried in Westminster Abbey and he will receive a monument too.

II.

Gladstone's father was a merchant in Liverpool. The young Gladstone was celebrated for his good speaking. He spoke in the debates. These debates were held in the school room. The speaches of Gladstone were always the best. Afterwards he became the leader of the liberals. The other party was called the conservatives. A little later he became minister. His greatest opponent was Lord Salisbury, who is the leader of the conservatives. The greatest bill he passed through was the "Franchise Bill". It says: "Every Englishman who is 21 years old has the right to vote in the Parliament, if he pays five shillings a week for his rent." A week ago Gladstone died. He is not yet burried, but he is going to be burried in Westminster Abbey. He is also going to have a monument there. During this century only one states-man was burried in Westminster Abbey.

Die Erzählung wurde von Herrn Direktor A. Millar-Inglis aus Maidenhead on Thames mit den Schülern englisch besprochen und alsdann sofort niedergeschrieben.

I.

In America is the custom that members of the press are allowed to travel free on certain rails.

One day a ticket-collector going through the train, came to a gentleman and asked him to show his ticket. The gentleman replied: "I am on the staff of the New-York Harold." Then the ticket-collector said: "We shall see about that in the next compartement, where is the editor. Will you go with me, please."

In the next compartement the ticket controler said to the editor: "Is this gentleman on your staff?" "Certainly, yes," replied the gentleman. Then the ticket controler said: "That's all right," and went away. "How can you say that I am on your staff," said the first gentleman, "I am no reporter." "And I am no editor," replied the other. (20 Min.)

II

In America, the members of the Press are alloued to travel free by rail. One day, the ticket-collector went round in his train, when he came to a gentleman and said: "Your ticket, please." The man replied: "I am on the staff of the Blankshire Press." The conductor said: "That's doubtful, come with me in the next carriage, there is an editor." When they came to the next carriage, the ticket-collector said to the editor: "Is this gentleman on your staff?" "Yes, certainly," replied the editor. "Then it is all right," said the ticket-collector and went away. "Why have you said that I am on your staff?" said the first gentleman, "and you know very well that it is not the case". "And I am not the editor," replied the second. (15 Min.)

In Anlehnung an das „Herbstbild" erhielten die Schüler die Aufgabe, in dialogischer Form die Überführung des Getreides in die Mühle zu schildern und einen unterwegs eingetretenen Unfall in die Darstellung aufzunehmen.

I.

Jack: Good day, Richard, how do you do? R.: Not well Jack, I am very tyred. J.: How does it come? Had you so much to work this morning? R.: Yes. The morning we had to get up at four o'clock and had to thresh all the corn what we had brought in yesterday. And the farmer said: "It must be finished at ten o'clock, because the miller comes in order to bring it into the mill." We had just threshed it, when the miller came. The other servants had no time, the miller spoke with my master, and so I was obliged to bring so many sacks alone into the cart. Then I started off with the miller. Before we had arrived at the mill we had to bring the cart over a brook. We were with our cart on the little bridge, when suddenly I heard a noise. "You must stepp down from the cart," said the miller, "to see by what the noise was caused," and I saw that two sacks were fallen down into the brook. So I was obliged to jumb into the cold water and to bring the sacks. When we had arrived at the mill I had to take the sacks and to bring one after the other into mill. Then I returned from the mill to our farm on foot. J.: Poor Richard I am very sorry, you have so much to work.

II.

To-day I had to take the corn of our farm to the mill with the Farmer. As it was already thrashed, we had to fill it into the sacs. We had done this work in a short time, and after half an hour we could put the sacs on the cart. Then we started off, and we had to pass through a narrow valley. When we had entered it,

we heard a great noise. I asked the farmer. Servant: Please sir, what's that noise? Farmer: That is the waterfall we shall see in some minutes. When we arrived at the brook we saw a little bridge accross which we had to drive. But when we were in the middle of it, the bridge broke down, and three of the sacs fell into the water. We left the cart, and the farmer said to me. Farmer: Come along Jack, and help me to put on the sacs again. I jumped into the brook and brought out the three sacs. After half an hour drive we arrived at the mill. The miller went out of his house, and said to us. Miller: Good morning, how do you do? Farmer: I have got the corn, and you must help us to put it down. Miller: Yes sir, how many sacs have you got? Farmer: I've 53 sacs. Jack, go on, and begin to load the sacs on your sholder. Miller: I hope we shall have finished in a short time. When we had put all the sacs down, the miller gave me a glass of milk and a piece of bread and cheese, and then we returned to the farm.

III.

The farmer of the next village has some sacks of corn. So I say to my driver "Take your cart and go to the farm and bring me the sacks." The driver takes his cart and goes away. After one hour he comes to the farm. He sees some children playing there and says: "Where is your father?" One child says: "He has gone to the town, but he will come back after a short time; go into the kitchen and my mother will give you a piece of bread and a glass of beer." After some time, the farmer comes back, he sees the cart before the door and asks one of the children "Whose cart is that?" Then the boy says: "There is a man, who will take the sacks to the mill." The farmer goes into the house and finds the driver there. The driver stands up and says: "Good day, sir, I will take the sacks to the mill." "That's right," replied the farmer, "wait a moment. I shall call my servants, and they will help you." Now they go out and put the sacks into the cart. After half an hour, they are ready. The farmer says: "Good beye, kindest regards to your master." One of the servants, who must go to the next village, goes with the driver. He says "That's fine, that I can go with you, so I must not go by foot." After some time they come into a vally, and there are many stones on the way. They hear a noise, and the servant says: "What's that noise?" "Some sacks have fallen down" replied the driver, "we must leave the cart and pick them up." They pick the sacks up and go away. Now they come to a brook. The driver says: "I think, our cart is too havy." When they come to the bridge, it brooks down, and they fall into the water. The driver is very angry, and the servant cries. "You must not cry so loud, says the driver, you don't sink down." After many difficulties, they come to my house. My driver and the servant are wet all over. I take the sacks and bring them into the mill. I make flour, and my driver takes it to the farmer the next day.

Die Erzahlung (Composition XIV) wurde innerhalb 25 Minuten unter völligem Ausschluß der Muttersprache durchgenommen. Die Niederschrift dauerte 30 bis 40 Minuten.

Wolfe.

I.

For about one hundred years after the voyage of the Mayflower, New England consisted of thirteen states. But France and Spain had even colonies in America.

The English colonies flourished, because there were many energetic men there, who held up the traffic between England and America. The French and English were often at war, and, when they had peace in Europe, their subjects in America fought one against another. Finally, in 1759, during the Seven Years' War, the English made immense efforts to drive the French out of America.

William Pitt was then the adviser of the English king. He always succeeded in getting good generals so that under Pitt, the war was happy for England. He chose a young but clever officer, Wolfe, to seize Quebec, the chief city of the French colony Canada.

Quebec is situated on a large river, called the St. Lawrence. Wolfe sailed up the river with his soldiers. But his first assault failed. He thought of a manner as to show that he deserved Pitt's trust. So he conceived a desperate plan.

Beside the town, there were a great many steep cliffs, which were not well guarded by the enemy, because they thought them to steep as to be climbed up. But Wolfe ordered his men to cross the river and to mount the cliffs. They even brought a large gun with them.

The French were very much astonished when they saw the enemy so near to them. But they had a brave commander, called Montcalm. Wolfe made the gun only to be used when the enemy were close to the English. Finally, the French were forced to retire.

But the youthful Wolfe was wounded by three balls. When he heard an officer saying: "See, they run!", he roused himself and asked: "Who". On the officer's telling him: "The enemy": "God be praised", he said, "I die happy".

But the French had also lost their brave Montcalm, and Quebec surrendered to the English.

II.

About a hundred years after the sailing of the Mayflower, fresh parts of land in America continued to be taken possession of by the English. As the inhabitants were most energetic men, these states flourished under them. France and Spain had planted colonies there, and so came the struggle between the two nations.

England and France were also at war. The chief French settlement was Canada, and the forts which guarded the southern boundary had often been attacked by the English people.

The chief adviser of the king of England was William Pitt, and he tried to get good generals to lead the expeditions he planned. He chose Wolfe and sent him with an army to seize Quebec, the chief city of Canada.

Now Quebec lies on a river, called St. Lawrence, and Wolfe sailed up the river. But his first attack failed. Close to Quebec were some cliffs, and the young general resolved to mount them.

The boats were brought to the cliffs, the soldiers got on shore and climed up the heights. Then the boats went back and brought more soldiers.

In the morning, the French were very much surprised to find the English so near them, but they had a brave commander and attacked at once. The English received the French with a deadly fire that the latter were forced to give way.

But the English lost their youthful leader. When he laid dying, one of the officers said: "See, they run." Wolfe asked: Who? When he heard that it was the enemy, he repeated: "God be praised, I die happy!"

The commander of the French was killed too, and after a few days Quebec surrendered to the English.

III.

About one hundred years after the sailing of the Mayflower, fresh tracts in America continued to be taken possession of by the English. There were thirteen colonies. But these colonies were continuously at war, for the other nations had realised the worth of America. One colonie, belonging to France, was Canada. This colonie was protected by two forts, one on the lake of Erie and the other on te lake of Ontario.

But in summer 1759, the English resolved to drive the French out of America. And William Pitt, afterwards Lord Chatham, advised the king. The king was willing, and a young and clever officer, Wolfe, was sent with an army to seize Quebec.

Quebec, a town of Canada, lies on a large river, called the St. Lawrence. The first attempt failed, and Wolfe fell ill from disappointment. But he begged his officers to help him in making a new plan.

Near Quebec were large cliffs, which were not defended by the enemy, for it was held impossible to climb up. And now Wolfe resolved to ascend these heights. In a dark night, he and some of his soldiers passed the river. Then they ascended the height. The boats which had brought them, returned, and new soldiers passed the river and climbed on the cliffs. They brought with them a big cannon. In the morning the French were much surprised to find the English so near. But they had a brave commander, Montcalm. The battle began at once. The English fired so well, that the France were obliged to give way. But their brave commander lost his life in this battle. Seeing that the English won the battle, he said: "God be praised, I die happy." But Montcalm, the French leader, lost also his life. A few days later Quebec was surrendered to the English.

Vorerzählung eines deutschen Stückes und freie englische Bearbeitung desselben.

The Normans.

I.

The Normans came from the North of Europe and went to the South. At last they settled down in the large valley of the Seine. They brought with them their rough Norwegian language, but they accepted that of the defeated French. The land where they lived was called Normandy. They were led by their chief Rolf or Rollo, called the Ganger, for he was so tall that he could not ride on the Norwegian ponies. Edward the Confessor, was educated at the French court, and at his ascending the throne, in 1042, he introduced the Norman French language into his own court at Westminster, and it became the language of the courts of law, the Church and the Schools. Then came William the Conqueror with his Northmen and declared, that Edward had made him his successor, and he defeated Harold in the battle of Hastings in 1066. The English were still obliged to speak Norman-French. At last in 1362 Edward III. gave the law that every one could speak as he pleased. (35 Min.)

II.

The Normans were warier. They came from the north of Europe, from Scandinavian, and went more and more to the south till they came to the Seine. His leader was called Rolf or Rollo, the Ganger, and he succeeded in defeating the inhabitants of this country, which was called after the Normans: Normandy. The language which was spoken there was a kind of French, but not so as we read it now in the books. These events took place in 876.

Edward the Confessor was educated on the court of Rollo. After he had become king of England, he also introduced the Norman-French language in England. It was the language of the courts of law, and the children going to school translated their Latin books into Norman-French.

In 1066, William the Conqueror came from Normandy and defeated Harold in the battle of Hastings.

Three hundred years the English spoke Norman-French. But in 1362 Edward III. gave the law to speak English in England. (35 Min.)

III.

The Normans were Scandinavian warriors. They ever attempted to proceed to the South. At last they came to the Seine. Their leader was Rolf. He was called the Ganger, because he was so tall that he could not ride on the Norwegian ponies without touching the ground. The country in which they settled down was called Normandy. They had their own language, but they adopted the French. This was not the same language as we find it in the books. Edward the first was educated at the Norman Court. When he ascended the throne, he introduced the language which he had learned. In 1066 came William to conquer England. He declared that Edward the first had chosen him as his successor. William defeated the king of England and took possession of this country. Since this event the language of the conquerors became that of Church and all the courts of law. It became also the language of the scools. This dured from 1066 till to 1362. In the letter year Edward III. allowed every body to use English. (40 Min.)

Die nachstehenden Arbeiten wurden ohne vorliegenden englischen Sprachstoff und ohne Hilfsmittel niedergeschrieben. Sie lehnen sich an den in anderen Fächern durchgenommenen Stoff an: I—V Geschichte, VI—IX Latein, X—XI Französisch. Der Reinschrift von IV und V ging eine Ausarbeitung im Diarium voraus.

The battles of Platææ and Mykale.

I.

In summer 479, Mardonius began the second war. The Peloponnesier did not come to help the Athenians, and so the latters must leave their town. After that event, the Lakonians came to help their kinsfolk. The name of their leader was Pausanias. The battle took place near the Asopusfluss. After the death of Mardonius, the Greeks easily won the battle. The same day the Greek fleet, under Leotychides and Xanthippus, defeated the Persians near the Mykaleberg. The Greeks attacked the tents of their foes, and the enemies suffered a worst defeat. (35 Min.)

II

In the beginning of the summer in 479 Mardonius began the second Persian war. The Athenians were left by the Peloponnesians, and so they were forced to leave the town. The Persians occupied Athens. Now the army of Sparta came. The leader of this army was Pausanias. When Pausanias crossed the Isthmus, Mardonius returned to Bootia. Near the river Asopus he fought against the army of Pausanias. Mardonius had 350000 soldiers, Pausanias had only 110000. Nevertheless Pausanias won the battle, and Mardonius fell.

On the same day, the Greek fleet won a battle near the mountain of Mykale under King Leotychides from Sparta and Xanthippus from Athens. So the Jonians were delivered. (35 Min.)

III.

The battle of Marathon.

On the 22nd of September 490, the Greeks, led by their chief Miltiades, fought a hard battle against the Persians in the valley of Marathon. The Athenians had 10000 soldiers, because they had got a renforcement of 1000 Plataeans. But the Persians had ten times so much men as the Greeks. Miltiades, who was a very expert general, succeeded in defeating the Persians. They fled to their ships and then wanted to attack the town of Athens from the south, but they did not succeed in capturing it. So their fleet sailed home again. (33 Min.)

IV.

The expedition to Sicily.

In 415 before Christ some inhabitants of Egesta came to Athens and bade the Athenians to help them in making war upon their enemies. The Athenians came willingly on their swift ships under their three guides Nicias, Lamachus and Alcibiades; but the latter was forced to return, before they had arrived at Syracus; this was very bad for the Greeks. Nicias began to defeat the town, but he failed to capture it, as the Syracusaner had a king of the Spartaner in their town, who was a good defensor. After a year a second fleet of the Athenians landed at Syracus; but nevertheless they did not succeed in conquering it. After their foes had won a battle, the rest of the Greeks was obliged to return, and on this retreat much suffering was undergone. Only some Athenians arrived at their town. (45 Min.)

V.

The War between Sparta and Athens.

The cause of this great war was the struggle between the town of Corinth and the isle of Corcyra. 435–431. The people of Epidamnos rebelled, because they wanted to have a king of their own. They begged the isle of Corcyra to help them, and, as the latter did not afford the help, turned to Sparta, and this town declared the war to Corcyra. The latter isle received help from Athens, and Corinth turned to Sparta. So the great war broke out between Sparta and Athens. It began in 431.

The Spartanians invaded the country of the Athenians for many times. But Pericles did not accept any battle. In 430, the pest broke out in the army of Athens, and Pericles died, in 429. In 428, the town of Mytilene on the isle of Lesbos rebelled. But the Athenians took the town, and more than one thousand inhabitants died. After having made 120 Spartanians prisonners and after the death of Cleon, the piece was conclude on condition of the "status quo ante" in 421.

The second part of the war was badly for the Athenians. It was the expedition of Sicily. The town of Egesta turned for help to the Athenians, and they afforded it. But their foes accepted help from the Spartanians, and the Athenians had to leave their position. They were made prisonners near the river of Asinarus, and all of them died, in 413.

The last part of the war is called after the battle of Decelea, where Sparta was victor. The latter town accepted money from the Persians. Alcibiades, who had been driven away, came back after having defeated the Spartanians near Cycicus, in 410. But, in 408, he was once more driven away by his countrymen.

The last victory of the Athenians was near the islands of Arginuse, 406. But they were beaten by the Spartanians near Aegospotamoi. Lysander and Pausanias went to Athens, and the Athenians declared themselves to be defeated, and the peace was conclude in 404. So Sparta was victor of the great war.

45 Min.)

VI.

The Life of Sallust.

Sallust, one of the greatest of the Roman historians, was born in Amiternum on the 1st of October 86 b. Ch. Though his parents were very poor and plebeians, he was instructed in Greek and Latin litterature.

In later days he became a politician and probably he was quaestor in 59 b. Ch. In 52 b. Ch. he became tribun. But some years later he was pushed out of the senate as he was a follower of Cæsar.

As a general he was not very happy and was defeated by Pompeius in 49 b. Ch. Only once he succeeded in taking off the enemy a great deal of corn.

By Cæsar's influence he became governor of the new founded province of Africa. There he gained a great richness, and he died in Rome as a rich man on May 13th, 35 b. Ch. (25 Min.)

VII.

Gaius Sallustius Crispus was born on the 1st of October in 86 before Christ in Amiternum, a little town in north-east of Rom. His parents were plebeians and very poor. In his youth he showed a great predilection for Greek. In 59 b. Chr. he became Quæstor and 49 Praetor. Later on, he went as Propraetor to the new colony of Africa. There he collected much riches. When he came back to Rom, he drew back himself from stateservice and wrote three books of Roman history: the war with Catilina, the war with Jugurtha, and five books of history from the death of Sulla, to the war with the pirats.

He died in Rom on the 13th of May in 35 b. Chr. (30. Min.)

VIII

C. Sallustius Crispus was born on the 1st of October in 86, in a little town, called Amiternum. His parents were peasants. Nevertheless he learned much in his youth. He had ever shown an inclination for authorship. In 50, he was Quæstor in Rome, in 52, he became a Tribune. He was a friend of Cæsar and helped him in his wars. Sallust had no happiness in the war, and fighting against Pompeius, he was slain. When the war between Cæsar and Pompeius was finished, Sallust gouverned the new province of Africa and got the title of a Proprætor. Later on he became an auther and wrote the history of the Romans. He died on the 13th of May in 35. (30 Min.)

IX.

The times of 63 B. C.

About the year 63 B. C., the Romans had succeeded in extending their rule from East to West, from South to North. But this splendid development caused a corruption of morals. The public offices were held by only a little number of rich men who were called the "pauci". They prevented the other men from becoming a so-called "homo novus", that's a man who was born as a plebeian but who had succeeded in holding an office.

But, especially, the corruption had gained ground in the upper classes, and in the lower ones, too. While the nobles, according to their money, lived wastefully, the plebejans formed congregations hoping to get rich booty. For, while at war, they couldn't till their ground, and, so, lost all their possessions. But the "pauci" had a great many servants, and, at that time, there was the double number of slaves in Rome, than there were Romans there. (30 Min.)

X.

The battle of Aboukir.

During the expedition of Napoleon to Egypt, the French fleet lay on the road of Aboukir. With its left, it laint against a little island. In the evening, Nelson came with his fleet, and when he saw the position of the French fleet, he began the battle at six o'clock in the evening. He ordered that some ships went in close of land, between it and the French fleet, it was a very dangerous enterprise, but the English sailors were brave. So the French were between two fires and they lost many ships. At midnight, the French flagship caught fire, its admiral was struck down by a ball, and his son died in the flams. In the morning, the left side of the French gave signals to the right to help. But the right side, where Vice-admiral Villeneuve was, couldn't help, because he didn't unterstand the signals. But he picked up the anchors and left the road. Only his four ships came to Korfu, all the others were lost. So Napoleon with his army could not return to France, and they had to fight hard struggles against the inhabitants of Egypt.

(20 Min.)

XI.

The naval battle of Aboukir.

The French admiral Brueys lay with his fleet in the roade of Aboukir. One day in the evening the French suddenly saw the English admiral Nelson with his ships. Nelson resulted to begin the attack at once. Though the ships of the French

fleet were much larger than the ships of Nelson, the English admiral knew very well to win the battle. Bruyes had put up his ships some leagues from the shore. At his right side lay a little island, called the island of Aboukir. Nelson ordered some ships to sail between the shore and the French fleet. Though the first ships did not succeed in it, five others were able to penetrate into the room between the French fleet and the shore. A great many of the French mariners were on land, while Nelson began the battle. After some hours the charge was finished, and the French had lost the battle. (22 Min.)

Freie Niederschrift

einer von jedem Schüler einzeln in der Klasse vorbereiteten Erzählung.
(Nach Comp. XVIII.

I.

One day, during the visit to India, the prince of Wales took part in the characteristic sport of this country. A tiger hunt representates preparations more extensive than a European would imagine. The natives put up a tent and before the tent, they make a rough terrace, where one may sit even during the night, in security from cobras, the most poisonous of all the Indian snakes.

The elephant is the natural foe of the tiger. So the prince had 600 of these animals, part of them were used as beaters, while the shooting party were mounted on the backs of the others. The elephants formed a huge circle round the place where the tiger was. The prince of Wales shot six tigers on the first day of the hunt.

Tigers rarely attack anybody unless wounded; but a young officer, who saw a tiger, shot too quickly and wounded the beast in the flank. With a leap the cat flew into the air and reached the head of the officer's elephant. But the officer didn't lose his nerv in so dangerous a moment. He aimed a second, shot, and the tiger fell dead from the elephant's head.

II.

In the spring of 1876, after the prince of Wales had made the tour of India, he took part in the characteristic sport of the country, at the invitation of one of his friends. A tiger hunt necessitates more extensive preparations than a hunt in Europe.

In the morning, the prince of Wales and his friend went away with a great number of natives. The elephant is a natural foe of the tiger. On this occassion the party comprised 600 of these animals. Most of them were used as beaters or "pad elephants" while the shooting party were sitting two by two in the dashows on the back of the others. Then all the elephants formed a circle, and in its middle lay the tiger. During the first day the prince of Wales shot no fewer than six tigers.

During the hunt one of the suite had a very narrow escape. He saw a tiger lying in the grass not far from his elephant. He shot and wounded it. With a leap the tiger was on the back of the elephant, but the hunter fired again, and the tiger fell dead.

III.

In the early spring of 1876, after the Prince of Wales had made his tour in India, he took part in a tiger hunt at the invitation of Sir Jung Bahador.

The elephant is the natural foe of the tiger. The party comprised 600 of these animals; most of them were used as beaters or "pad elephants", while the hunters were sitting in howdahs, fastened on the backs of the others. Arrived at the place where the tiger used to lie, the large train of the elephants formed a huge circle round the place and contracted it, till the tiger had no choice, but to show himself. At the first day of the hunt the prince shot no fewer then six tigers.

During this hunt one of the suite had a most dangerous event. He saw a tiger passing through the high grass and shot badly. The tiger, wounded on his flank, sprung on the elephant of the young officer. But the young officer did not lose his nerve at so dangerous a moment. He fired well, and the tiger fell dead.

Das nachfolgende Thema wurde im Anschluß an die durchgenommenen Gedichte ohne vorausgegangene Besprechung zu Hause erst im Diarium, dann als Reinschrift bearbeitet.

What do we learn from our English poetry?

H. A.

I.

Most of the english poems we have learned, speak of the love of the English for their home and native country.

The Englishman is very fond of his country and his Queen as can be seen in the "National Anthem." But it is not only all England that he loves, he loves also the mountains, the valleys, the towns or villages belonging to his country, and particularly his parental house. We see this love most beautifuly expressed in poems such as "My Heart's in the Highlands", "Home, sweet Home", "The Evening Bells", "I remember".

The English call the sea the special home of an Englishman, which cannot astonish us, for all England is surrounded by it. England has got the greatest maritime power, and the English owe their colonies to this power.

And so they are right to say:

And 'tis our endeavour,
In battle and breeze,
That England shall ever
Be lord of the seas.

II.

In learning an English poem we firstly learn a great number of new words and expressions of the English tongue. But we become also acquainted with the English literature. We have learned many poems written by famous English poets, e. g. Robert Burns, Thomas Moore, Alfred Tennyson and others. By learning these poems we have also heard something about the poets, who have written them. We know e. g. that Rob. Burns was a peasant who lived in Scotland and who made beautiful poems about the English home love. In learning an English poem we be-

come acquainted with many great historical events in English history and with many famous English statesmen and generals. There are English poems we have learned which express the love of the English for the sea. One poem tells us the glory of Nelson, one of the greatest English heros and admirals. Other poems show us the love of the English for their Queen.

Each poem we learn, tells us a lot about English history, life and literature, and so English poems take an important place in teaching the English language.

(1 St. 35 Min.)

III.

The English love their home very much, and we can learn that from their Poetry. It is one of the oldest and richest of the world, and in most of the poems one can see the love of the country and of the regent.

The love of the home in general we see in the beautiful poems "Home, sweet Home" by John Howard Payne, "The Evening Bells" by Thomas Moore, "Past and Present" by Hood, and "My heart's in the Highlands" by Robert Burns.

As England is serounded by water, the special home of England is the Ocean, and that they love it as so much as the land, shows the sailor's song: "Our home is the Ocean", and not only the brave seamen, but every Englishman, wish "that England shall ever be lord of the seas".

That the English know how to fight and to die, is told us in Tennyson's "The Charge of the Light Brigade", a scene of the Crimean War, where an English regiment attacked the Russian guns: never "can their glory fade!"

But they show in their poems not only the love of the home and the glorification of the courage, but also the veneration of the Queen, and we may be sure that the requests to God in "The National Anthem" were not only those of the unknown author of this hymn, but of whole England. (1 St. 15 Min.)

IV.

It is granted that English literature is one of the richest of the world. One finds English poets not only in England, Scotland and Ireland, but also in America, Australia, India and Africa.

The first group of poems is that which has the English home love as chief idea. Above all, it is the poem "Home, sweet home", that expresses the thoughts of "an exile from home". It shows us that man finds his prosperity not in gold and wealth, but in contentment and industry.

The special home of the English is the Ocean, for whole the country is surrounded by water. This idea is accomplished in the poem: "Our home is the Ocean", which finishes by the words: "And 'tis our endeavour, In battle and breeze, That England shall ever Be lord of the seas".

The third poem of this series is: "The Evening Bells" by the national lyrist Thomas Moore. The poet remembers his youth he had spent with his parents who are dead now.

The most popular of all modern poets is Alfred Tennyson, the "poet laureate", who died 1892. We have learned by him "The charge of the Light Brigade": At the siege of Sebastopol, an English regiment, obeying an order which had been misunderstood, charged the Russian guns.

The most celebrated Scottish poet is Rob. Burns. He has made the wonderful poem: "My heart's in the Highlands."

The household poet of America is Longfellow, the author of "A Psalm of Life". He was a friend of Freiligrath's.

But, particulary, the English love their Queen. On great festivals, the English National Anthem is sung by all ranks of the people.

So we see that English literature contains rich treasures of poems.

(1 St. 35 Min.)

Übersetzungsübung.

I.

In 1793, when Bonaparte was besieging Toulon, which was then in the possession of the English, he was leading one day the construction of a battery. The enemy remarked it, and opened a warm fire on it. Bonaparte was desidering to send a despatch, and required for a sergeant who could write. One of them immediately stepped out of the ranks, and wrote a letter at his dictation. It was scarcely finished, when a cannon ball fell between Bonaparte and himself, and covered them with dust. The sergeant looking towards the English lines, said: "Messieurs! I am very much obliged to you, I didn't think you were so polite. I was just employing some sand for my letter." The expression and the coolness of the sergeant struck Napoleon, and he didn't forget it. The sergeant was soon promoted, and finally, became a general. His name was Junot.

II.

In 1793, when Napoleon was besieging Toulon, which belonged then to the English one day he led the construction of a battery. The enemy remarqued that, and opened a warm fire on it. Bonaparte wanted to send off a despatch, and looked for a sergeant that would be able to write. One of them got out at once of the ranks and wrote a letter on his dictation. It was scarcely finished, when a gun ball fell between Bonaparte and himself, and covered them with dust. The sergeant, looking towards the English ranks, said: "Gentlemen, I'm very much obliged to you. I did not think you would be as polite. At that time I must have some sand for my letter." The expression and the coolness of the sergeant struck down Napoleon, and he did not forget it. The sergeant was soon promoted, and finally he was made a general. His name was Junot.

Inhaltsangabe

eines vorgelesenen, unbekannten Abschnittes aus „Oliver Cromwell'
(Gardiner's "Historical Biographies".)
(In 30 Minuten niedergeschrieben.)

I.

Mazarin was ready to help Cromwell, because he exspected much from him. For some years France and Spain had been at war, and each of the two nations turned to England for help. Cromwell saw that France, catholic as she was, tolerated the Protestants, and that Spain persecuted them. Therefore he took up the old quarrell of the sailors of Elizabeth and formed a friendship with France. He asked from Spain freedom of trade and freedom of religion for English sailors. But the Spanish ambassador refused to grant it. Then Cromwell sent a fleet to the West-Indies in order to capture Hispaniola. They failed in this, but they succeeded in seizing Jamaica. So a war began with Spain. To get the money for that war,

Cromwell summoned a Parliament which would support him. After some time, Cromwell was informed that a Spanish ship had been taken by Captain Stayner and another vessel by Blake at Teneriffe. Cromwell was asked to take the title of king, but he refused to accept it.

II.

Mazarin was ready to help Cromwell, as he exspected much from him. Cromwell was willing to agree to this; for France and Spain had been at war, and either nation required the help of England. But Spain was intolerant, and France was tolerant, and therefore Cromwell refused to help the Spanish nation. Yet he asked the chief minister of Spain to permit English sailors to trade in the West-Indies, and to enjoy freedom of religion. The minister replied: "That is to ask my master his two eyes".

After this rebuff, Cromwell sent a squadron to America in order to take possession of Hispaniola. But he failed in this, and only succeeded in seizing Jamaica. So war was begun, and to continue it, Cromwell wanted to get money; and therefore he drew up a list where the names of 93 members of Parliament were written. These were men who would probably have thwarted his will. The rest was likely to give Cromwell whatever he wanted to have. Before the first session, news arrived of a marvellous naval victory. Captain Stayner had taken a Spanish fleet laden with silver at Cadiz. Soon afterwards a still larger fleet was taken by Captain Blake at Teneriffe. But Parliament was not yet willing to obey Cromwell. It drew up an adress know as "Petition and Advice". Cromwell was willing to obey the adress in all points without one of them, i. e. to accept the Royal Title.

III.

Mazarin wanted go give help to Cromwell, for he expected much from him too. In this time France and Spain tried to get the help of England. But Cromwell saw that France, catholic as she was, tolerated Protestants, while Spain did not do so. Therefore he took up the quarrals of the sailors of the time of Elizabeth, and required freedom of trade and religion. But the Spanish King did not grant these requests. So Cromwell became an ally of France. He sent out a fleet to capture Hispaniola; but it failed in this, and only took Jamaica. Cromwell wanted to have a Parliament that would support him. Therefore he drew up a list of 93 members of the old house, and did not allow any one of these to take part in the sessions. The remainder of the members was willing to support him. During this time the news arrived of a great naval victory. A Spanish fleet had been captured by Captain Stayner in Cadiz Bay, and a still richer Spanish fleet at Teneriffe by Captain Blake. Parliament asked Cromwell to accept the title of king, but he refused, though he granted all the other requests.

Freie Bearbeitung

eines im Geschichtsunterricht behandelten Themas.

(H. A.)

The battle of Cannae.

I.

In 216, when the harvest-time had come, Hannibal went to the plain of Cannae in Apulia. The Romans wanted to finish the war, and drew up a large army, as they never had before. The two leaders of the Romans were Paulus and Varro.

The armies were drawn up as follows. The right wing of the Romans leant against the Aufidus, a little river near Cannae. There were the horsemen, and on the left wing were the horsemen of the allies. In the middle stood the legions. Hannibal had drawn up his centre in a semicircle. There were the allies and the Africans; on either side stood the horsemen. The light armed men began the struggle, but on either side without decision. Then followed a bloody battle between the cavalry, but Hannibal's troops won. The centre of the enemy went back and the Romans followed. Now came Hannibal's cavalry and surrounded the Romans. Those, now invested from every side, were massacred. 45 000 were dead, and one of the leaders, Paulus, had also fallen. That day brought the Romans into deep distress.

II.

The consuls of the year 216 b. Ch. were L. Aemilius Paulus and C. Terentius Varro. They followed Hannibal who was in the neighbourhood of Cannae near the Aufidus. The Romans pitched two camps, one on the right bank of the river, and the other on the left side of it; they had done so in order to be able to get water and corn. Terentius was willing to fight, while his prudent colleague dissuaded. Hannibal put up his troops and offered a battle, but Aemilius Paulus who had the chief command at that day did not accept it. The next day, Varro led the Romans out of the large camp, in the intention to fight a descisive battle.

His right wing was formed by the Roman cavalry; the left one by that of the allies. In the centre there were legions. Aemilius Paulus commanded at the right side, Varro at the left one, and Cn. Servilius in the centre. Hannibal placed the Gallic and Spanish riders opposite those of the Romans and Numidians. He arranged his centre falcated; in the middle there were the Gauls and at their sides the Punics who had a false position.

The battle began with the attack of Hannibal's cavalry. At the left wing it was far stronger than that of the Romans, and the latter were driven back; but at the right wing the riders were equal to each other. The allies were only repulsed when the victorious cavalry of the left side arrived. During that time the centre had also begun to fight. The Gauls and Spaniards were repulsed in a short time and persecuted by the Roman legions. When they had come to the Punics, these turned upon them and cut them down. The Romans lost 70 000 men; 10 000 were captured. The loss of Hannibal was only 6000 men. This battle was the third and largest of all the defeats that the Romans had suffered by Hannibal.

III.

In 216, the Romans elected two generals Aemilius Paulus and C. Terrentius Varro. One day, when Varro had the chief command, he attacked the troops of Hannibal near Cannae which is situated not very far from the small river Aufidus. The battle took place on the right side of the river.

Varro arrayed his army as follows: on the right was the Roman cavalry, commanded by Aemilius Paulus, in the centre were the legions, led by Servilius, and on the left the horsemen of the Roman allies, under the command of Varro himself.

Hannibal, too, drew up his forces in three battles. On the two wings he placed his cavalry. The centre was formed in a semicircle; in front were the Gauls and Iberians and little more behind them (on the right and on the left of the Gauls) the African choice troops.

The Roman cavalry on the right wing was defeated by Hannibals horsemen. But in the centre the Roman cohorts broke through the line of the Iberian and Gaulish soldiers, and followed them when they retreated. Hannibal had forseen that, and this was the reason why he had formed a semicircle in the centre of his army: the Africans turned round and encompassed the Romans who persuted the Gauls and Iberians, and cut them down. Also on the other side the Carthaginians were victorious and repelled the enemy.

This was the most terrible battle in the whole war: there were killed 45 000 Roman citizens, 80 Senators, the most Roman knights, and among them perished the valliant Consul Aemilius Paulus.

Freie Niederschrift

einer im lateinischen Unterricht behandelten Biographie Virgils.

The life of Virgilius.

I.

Publ. Virgilius Maro was born in 70 at Andes near Mantua. His father was a peasant. He had a little farm, and as he was a diligent man he had enough to send his son into the schools of Cremona and Mediolanum. After having visited those schools he went to Rome, in order to become a speaker. But as he found himself unfit, he returned home and lived there a quiet life. He became a poet. His most celebrated works are: The Bukolika, The Georgica and The Aeneis. The Bukolika is a work in which he shows us the life of the herds. In the Georgica he tells us the rules of the peasants. In the Aeneis he wants to make a poem like Homer. He wants to express in it the pride and the religion of the Roman nation. In later years he often went to Asia. In one of these voyages, which he made with Augustus he fell ill and died 19 in Brundisium. The inscription which was put on his grave is:

Mantua me genuit, Calabri rapuere,
Tenet nunc Parthenope; cecini pascua, rura, duces.

II.

P. Virgilius Maro was born on October 15th 70 B. C. at Andes near Mantua. His father was a peasant, who had something to spare for his son who wanted to join at the schools in Milano and Cremona. In 55 he went to Rome to make his fortune at the bar. But after a failure, he returned home and set himself resolutely to work. He wrote a book he called Bukolika. But in the meanwhile, he had ill-luck; for some legions were left to rob the northern regions of Italy. The soldiers also drove the poet out of his home, and it was only owing to the influence of his friends, that he got a new house and a new property. He died in 19 B. C.

III.

Horace, Ovidius and Virgilius are the three chief Roman poets. Virgilius, who is known by his poetries: Bukolika, Georgika and Aeneis, was born at Andes. His father was a peasant. As he was a diligent boy, he was sent to school at Medio-

[illegible] and Cremona. Afterwards he spent his life in legal studies in Rome. In the practice of this profession he had little success, and so he returned home. He lived quietly at Andes, taking no part in public affairs, and spent his time in making poems. In 19 he made a voyage to Graecia. He arrived at Athen, where he fell ill.

Den vorstehenden in meinem eigenen Unterricht angefertigten Arbeiten füge ich einige hinzu, die aus dem Unterricht meiner Herrn Kollegen hervorgegangen sind:

Interpretation.

1. *To roam* means to walk about, to rove, to wander, to stroll.
2. *Humble* = not high, low, simple, modest.
3. *Charm* = beauty, brillancy, splendour, magnificence, elegance, pomp, enchantment, attraction, spell.
4. *To hallow* = to make holy, to sanctify, to consecrate.
5. *Else-where* = anywhere, somewhere, in another place.
6. *Home* = fatherland, fatherhouse, country.
7. *Exile* = is a man who is exiled, driven from home, removed, ***banished*** from home, in another place, must not, cannot return home, a man who is not at home, separated from home, banished.
8. *Splendour* = charm, beauty, brillancy, magnificence, elegance, pomp, enchantment, attraction, spell.
9. *To dazzle* = to make blind by (too great a, excessif) light.
10. *Thatched* = covered with straw, thatch or reed.
11. *Mind* = heart, soul.
12. *Clever* = who has talent, gift, who is talented, gifted.
13. *At all events* = in any case, at any rate.
14. *We are sure to get* = we shall (surely, certainly) get.
15. *Euclid* was an old Greek philosopher, who wrote a book on Geometry which is used to-day in England.
16. *As well* = alike, likewise, the same, also, too.
17. *Treat* = pleasure, feast, entertainment, amusement.
18. *Dog-cart* is a light open one-horse carriage, a two-wheeler.
19. *To fry* = to roast in a pan over a fire with fat or butter.

Questions put and answered by the pupils.

1. What will they surely get?
   They are sure to get their remove.
2. To whom has uncle promised to give a real treat?
   Uncle has promised to give them a real treat.
3. Whom will they meet?
   They will meet Mrs. Vaughan's sister.
4. How many fish did they catch?
   They caught a lot of fish.
5. With what did they try for Jack?
   They tried for Jack with their big hooks.

6. To whom did they give the rest?
   They gave the rest to Beesly.
7. When will they go to the Zoo?
   A week to-day they will go with Edith and the sisters to the Zoo.
8. What has Uncle asked them?
   He has asked them what books they would most like to read.
9. How many books might each of them choose?
   They might each of them choose three.
10. Who has given to Bob a blotting-case?
    Uncle has given to Bob a blotting-case.
11. What does he hope?
    He hopes his father quite well.
12. When did they only begin Greek Author?
    They began Greek Author only last term.

Narrative.

Students' Life at Oxford.

Most of the students live at Oxford in an old building which is called a college. Each student has only a small room for himself in which stands his bed. They take the meals together in a big hall. Most of the students are undergrads; this is a shorter form for undergraduates which means who has not gained got, obtained a grade degree. Then they are called Bachelor of Arts and Master of Arts. A student who has finished his studies and made a very good examination, is called a fellow; it is a great honour. The fellows are mostly tutors in the colleges. Then they are there for two or three years, they have to superintend the students, the work of the students, to give them some lectures, but they can study on. The lectures begin the morning at nine o'clock; in the afternoons they are free. In summer the students must be at home at ten o'clock, in winter at nine o'clock in the evening. When they are not at home in time, they are fined. The students row and play cricket in summer and football in winter. Each year is a great race between all the colleges on the river Isis. The river is so narrow that the boats can't row one beside the other, but they row one after the other, and each boat must try to bump that which is in front of him. A bumped boat must go out. The boat which remains, is called the "Head of the River", and the rowers may keep their oar in which is printed their name. This race is called the bumping-race. Each spring is also a great race between Oxford and Cambridge, and the great "Varsity Cricket Match". The winners may keep their striped jackets which are light-blue and dark-blue. The students are good speakers. They speak in the Union-Debates. They learn to speak in the school. A master takes the chair and is called the chairman. He has only to give the word to the pupils.

Give examples for the following expressions.

I.

1 a. *some*: *Some* of the boys are playing lawn-tennis. 1 b. *any*: Jackson has not *any* jam in his jam-pot. 2 a. *much*: London has very *much* bridges on the Thames. 2 b. *many*: I see *many* people on the ice who skate beautifully. 3 a. *a little*:

The master says to the boys: work *a little* quicker. 3 b. *a few*. After *a few* minutes the boys can see the station. 3 c. *few*. After *few* minutes Bob is ready. 4. *Gerund. as subject*: *Leaving* Godalming station. *Getting up*. 5. *Gerund. as object*: There was some fine skating there last winter. Tim hasn't finished *doing* his German exercise. 6. *Gerund. with a preposition*: They spend the afternoon in *looking* over the museum. Tim and Bob see Mr. Vaughan in *coming* into the station.

II.

1. *Some* — *any*, 2. *much* — *many*, 3. *a little* — *a few* — *few*, 4. *Gerund. as subject*, 5. *Gerund. as object*, 6. *Gerund. with a preposition.*

1. a) After *some* time the master says: Study is over. The boys may also keep *some* jam or marmalade in their cupboards to put it on their rolls. b) There is not a more beautiful place *anywhere* than Greenhill Park. 2. a) How *much* are ten and nine? b) There were so *many* people on the steamboat, that Tim & Bob couldn't sit down. 3. a) The teacher tells the pupils: *A little* quicker, if you please. b) After *a few* minutes' walk the boys arrive at Waterloo Station. c) Bob has made so *few* mistakes that he goes too with Mr. Evans. 4. a) There was some fine *skating* there last winter. b) *Getting up* and *Leaving* Godalming Station are the titles of two sketches. 5. a) The boys are finished *doing* their lessons. b) When Mr. James enters the room, the boys stop *talking*. 6. a) The train is slackening on *coming* into the station. b) The Choir boys spend the afternoon in *looking* over the museums.

Obersekunda.

How I spent my Summer Holidays.

(Hausarbeit.)

My dear William,

Now school has begun anew, and I will give you a short description of my summer holidays.

I remained the greatest part of July at Niederrad. Nevertheless I had everything that others seek in the country. You know that our home is lying just near the large forest which belongs to the city of Frankfurt, and so I was able to make excursions both by foot and by bicycle. Moreover I rowed and swam, and some other school-chums having remained at Frankfurt, I never was alone.

But I will not forget to tell you of a journey I made with my father, whilst my mother and Fritz were at home. — In the morning of the twenty third of July we started with the train to Rothenburg. This place is very interesting, because it gives an exact idea of a small town of the Middle Ages. Rothenburg o. T. is still walled around, and this fortification is carefully kept by the inhabitants. — We reached the town at twelve o'clock. The afternoon and the next day we spent in looking at all the different curiosities. Just on this day the historical spectacle took place which is given every year in remembrance of the taking of Rothenburg by Tilly. Until this evening we had been favoured by the weather, but in the morning of the twenty fifth when we got up, the heaven was covered with thick clouds, and when we started on our bicycles it began raining. However, we had a fine way down the Tauber till Wertheim, nicely situated at the mouth of this little river.

There we remained during the night; then we went along the Main passing by many fine villages and large quarries. Near Obernburg we left the valley of the river and turned to Neustadt i. O., where we payed a visit to the Breuberg. The next morning we started from there and in the evening we arrived at home.

Hoping you are quite well and had fine holidays too, I remain yours truly

Ernst.

Composition.

(Text unknown).

A Young Hero.

I.

Five boys of a Scottish seaside village roved out for the purpose of catching fish. Only one of them, called Sinclair, could swim; the four others were quite incapable of swimming a stroke. After having got a lot of fish, they roved back. They had not still reached the shore, when one of them hooked a fine cod. His comrades thronged to see the fish, but as the weight shifted to one side, the boat capsized, and the boys fell into the water. Sinclair, knowing that his comrades could not swim, told them to hold the boat. All four succeeded in getting hold of it. Then Sinclair took one of the boys and swam with him to the shore. Then he came back and brought the second in safety. Also the third was rescued. When Sinclair reached the shore for the third time, he was already very much fatigued. But though his wet dress drew him down, he swam again to the boat to save the last boy. But the boat had drifted some distance out in sea. Nevertheless he reached it; but when he tried to return with the boy, he was drawn into the water and sank down with his comrade.

II.

Some boys who belonged to a seaside village in the north of Scotland went out one day on fishing. Only one of them, called Sinclair, was a good swimmer, all the others could it not. They rowed out for catching fishes. They had already fished a great number and would row back, when one of them hooked a very great cod. All boys went on this side of the boat, where the boy had hooked the fish. Thus the boat capsized, and the boys fell into the water. Sinclair shouted: "Hold on the boat." Then he saved the first of the boys and brought him to the shore, also the second and the third of them. But when he plunged in a last time for saving the one boy who was only in the boat, he had to fight against some difficulties. Thus the boat was driven out in the sea and his own dress had a great weight by the water. Nevertheless he plunged into the water, reached the boat, took the boy with his left arm and swam with the right one. But he came not back. He and his comrade were drawn *(drowned)* in the sea.

Composition.

(Text unknown).

Food.

I.

In former times, the English did not use to eat so much meat as they do nowadays. The chief food of their ancestors, the Anglo-Saxons, was bread, together

with milk, cheese and butter. Their loaves were round and flat, and as they were generally marked with a cross, they resembled the buns which we use to eat on Good Friday. And because the Anglo-Saxons generally fed themselves with bread, we still use this word in the sense of food generally, when we speak of our daily bread. Still now the inhabitants of the Scottish mountains eat little meat and live on oat meal cakes and porridge, nevertheless they are strong and healthy. The Normans ate much more meat than the English. Thus it comes that we use the French names when we speak of the different kinds of flesh, e. g. we say beef, veal, mutton, porc and bacon, though there also exist English names of those animals, ox, calf and sheep are pure English words, and pig is of Danish origin. The English were very fond of pudding; thus "to come at pudding time" meant "to come at the happiest moment possible."

II.

People did not use to eat so much meat, as they do now. The chief food of the Anglo-Saxons was bread with milk and cheese and butter. Nowadays we use bread in the sense of food generally, talking of our dayly bread. In the Highlands we can see, that men live on oatmeal cakes and breads and yet they are strong and healthy. Their breads are round and rather flat; more like our buns than our loaves. They are marked with a cross like the buns, which we eat on Good Friday.

The Normans used to eat more meat than the English. And it is a curious fact that the names of the different kinds of meat are French, because they are given them by the Normans. Ox, calf and sheep are pure english words, and pig is at any rate not french, but the names of the flesh of these animals are beef, veal, pork, and bacon and mutton.

Nowadays the English are great pudding eaters. They are so fond of pudding, that when they come to pudding time, they think it were their happiest time.

The Village Blacksmith.

(related in prose).

In Longfellow's poem "The Village Blacksmith" we make the acquaintance of an honest smith, an assiduous and industrious man. From morning till night, his bellows never stop working, day by day he stands beside the anvil striking with his heavy sledge, and when he swings the mighty hammer, he resembles a sexton who rings the evening bell. Each morning he begins a new task, and in the evening, he has finished it. His hard work makes him perspire very much, but it is an honest sweat that damps his forehead as it derives from working. He can look every body straight in the face, for he is not indebted to anybody.

It is no wonder that toiling makes him strong and healthy. He is a robust and tall man; his chest is broad, his hands are large and horny, his arms strong and muscular. The steady working in the heat of the forge has given a yellowish brown colour to his face that it resembles tanned leather. His hair is curly, dark and long.

The children especially love the smith. When they return from school, they stay at the open door and look in to see the flaring forge. They are fond of hearing the fizz of the bellows and love to snatch at the glowing sparklets that fly from the anvil like chaff from a threshing-floor.

On Sunday, the smith walks to the church with his boys to hear the sermon and the prayers of the clergyman. His daughter belongs to the village choir; it is the father's greatest happiness to hear her singing. It seems to him that it is the voice of his dead wife. He must think of her; tears fill his eyes, and he must wipe them out with his harsh hand.

At the end of the poem, the poet compares the works of the worthy smith to the lots of men which are to be forged on the anvil of life. Here all actions and ideas must be formed.

A trip to the Rhine.

(Letter to a friend.)

I.

My dear friend,

On Tuesday we made an excursion with our class to the Rhine, about which I will relate you something. We started from Frankfurt early in the morning and arrived at Hattenheim after a run of two hours. From there we marched to the Hallgartener Zange, one of the highest mountains of that part of the Taunus, that lies not far from the Rhine. We stayed there sometime and had from its wooden tower a very nice view. We broke up and having passed by big forests, we arrived at the small and little interesting village of Stephanshaussen. Half an hour later, we came to a former monastery, where we took some milk. Finally we arrived at Assmannshaussen, that lies on the Rhine, and there we took our dinner. After dinner some of us rowed on the Rhine, and in the after noon, we broke up for the Nieder wald, where stands a big monument in memory of the victory of the Germans. We came down to Rüdesheim, where we took the train for Frankfurt. I'm glad, that you have not been with us. Hoping you are quite well, your affectionate friend Ernst.

II.

My dear Friend,

To day I have just time enough to write you a little letter, so I will tell you something about our last beautiful and interesting excursion. On our "Maifest" that had taken part on Tuesday the 3rd of May we took a trip to the Rhine. Having got tickets for us all we took the railway from here to Hattenheim, from where we walked up to the Halgarter Zange. There on the top of a mountain stands a wooden tower from where we had a very beautiful view over the "Rheingau". We state on this place about half an hour and then we walked down to the little village of Stephanshausen, where there is nothing interesting to be seen, and therefor we did not state, but walking farther we came to "Not Gottes", an old monastery and then at last to Asmannshausen, where we took our diner in the jolly "Rheinhótel". After diner everybody did what he was fond of. Some of us took a boat to rowed on the Rhine, some others played at Billards, some fellows rode on horses and so on. After all these amusements we went up to the celebrated "Niederwalddenkmal" a beautiful national monument, from where we came to Rüdesheim and took the traine, which arrived at Francfort 9.42. — So, you see, it was a very beautiful day for us all.

Yours sincerely Charles.

Inhaltsangabe von Composition VIII.

I.

Edward I. was certainly the best of all the English kings. He also went to a crusade to the Holy land, like so many other kings. We are not much told about his experiences in the East, but we know one story of his life as a crusader. One day he was sitting in his tent with his wife, when a Saracen rushed in and stabbed him in the arm with a poisoned dagger. But his brave wife realised the danger and immediately sucked the poison from the wound of her husband. So she bravely saved her husband's life. This was the reason, why Edward so exceedingly loved his wife regarding her as a wonder among women. They undertook these crusades in order to rescue Jerusalem from the hands of the Unbelievers, who ill treated the Christian pilgrims, who were visiting the spot of Jesus' burial or the church of the holy Sepulchre. It is said that he, whoever died on a crusade, whatever were his deeds, was sure to go to Heaven and to escape the pains of Hell. He who went to a crusade, wore on his left shoulder a cross of red cloth. The most famous of all the kings and princes, who went to the Holy-Land, was Richard I., who was surnamed Coer de Lion or Lion hearted. He is said to have been captured by the German emperor in his way to England. But afterwards he was rescued by his friend. When Edward returned home he was duly crowned. He desired very much to make the whole island one kingdom, as it is now.

II.

The best and the greatest king of the Plantagenet line was Eduard I. This line begins with Henry II. the great grandson of William the Conqueror. King Eduard, too, like so many other kings and princes went on a crusade to the holy land. Of his experiences in the East not much is known. But one story on the part of his devoted wife is very interesting: Eduard was one day sitting by his wife in his tent, at once a Saracen rushed in and stabbed him with a poisoned dagger in the arm. His brave wife at once realised the danger and immediately she sugged the poison from the wound. If she had not done so, her husband would probably have perished. Perhaps this is the reason, why Eduard loved his wife so greatly.

These crusades or holy wars were andertaken during the Middel ages in order to rescue Jerusalem and the holy burial from the hands of the Unbelievers, who illtreated the Cristian pilgrims, who came to worship in the church of the Holy Sepulchre. Moreover it was thought that, whoever died in a crusade, whatever might have been his former life, was sure to go to Heaven and escape the pains of Hell. This is the cause why thousands of eager soldiers came and gathered round the banners of the Cross. They wore on their left shoulder a cross of red or white and some of them had the same figure on their shields.

As a crusader Eduard had been surpassed in fame by Richard I. the second of the Plantagnet line. Richard ganed several victories and most of them by his own valour. So he was surnamed by history "Cœur de Lion" or "the Lion hearted". But he did not know how to make use of his victories. For, though he got within sight of Jerusalem, he did not succeed in capturing it.

When Eduard returned home he was crowned and then he wished to make the whole island one kingdom as it is now. After having conquering the Scotch

he wanted to win their love and so he promised them to give them a king who could neigther speak nor anderstand a word of English. He gave them his eldest son who had shortly before been born. Since that time existed the title of Prince of Wales.

Freie Wiedergabe des Inhalts von Composition XII durch Fragen, welche die Schüler sich selbst zu stellen und zu beantworten hatten.

I.

1. a) Who dwelt in the little village of Scrooby?

b) There dwelt in this village many grave persons, who did not like the ceremonies of the Established Church.

2. a) Who was the minister of this small congregation?

b) Mr. Robinson was their minister.

3. a) What did the Puritans suffer?

b) They suffered so much persecution, that they thought of parting from their home.

4. a) Did they succeed in escaping to Holland?

b) Their first attempt failed, but at last they crossed the sea and reached Leyden.

5. a) By what did they there support themselves?

b) They supported themselves by the work of their hands.

6. a) Did these exiles wish to become part of the Dutch nation?

b) Though the Puritans had been given a kind welcome in Holland, they did not wish to become part of the Dutch nation and they would not allow their children to intermarry with the Dutch.

7. a) What did they therefore resolve?

b) Therefore they resolved to go beyond the sea to America.

8. a) In what ship did they start from Plymouth?

b) They started in a little ship, called the Mayflower.

9. a) What did the Puritans wish?

b) They wished, what they thought a pure church and a pure form of worship.

10. a) To what did they object?

b) They objected to some parts of the Common Prayer Book and had also adopted many of the doctrines of the Swiss reformers of Geneva.

11. a) Did the Puritans love their country?

b) The Puritans loved their country dearly.

12. a) Why did they prefer to face the dangers of the wild woods of America?

b) They preferred this, because they could worship there as they pleased.

13. a) Where did they land?

b) They landed on a spot which had been already named Plymouth.

II.

1. a) Who did not like the ceremonies of the Established church?

b) The Puritans did not like them, because they longed for a pure form of worship.

2. a) What did James I. do?

b) He persecuted the Puritans.

3. a) What did they do?

b) They resolved to leave their country and to escape to Holland.

4. a) But what happened on the voyage?

b) At Boston they were cept and brought back to England.

5. a) What did they then do?

b) Then they objected to the "Englisch commun Prayer Book", which was introduced by Elizabeth, also they did no more allow to Elizabeth to interfere with their faith, than to the Pope.

6. a) What happened then?

b) James I. died. But under his successor, Charles I. they had to suffer much more persecutions and so they leaved their country for a second time.

7. a) Did they succeed in escaping?

b) A hundred men started from Plymouth in a little ship, called "May-flower."

8. a) How was the voyage?

b) They had to fight against many dangers and one time they had nearly all been perished.

9. a) Where did they land?

b) After a long voyage they landed at last at a place which was also called Plymouth.

10. a) What did they do there?

b) There they settled down as an organised community, and thus founded a new colony.

11. a) What happened in the winter?

b) The winter was very severe and the colony would have perished, if Mr. Brester and Bradford would not have saved it.

12. a) Did nobody else settle down at Plymouth?

b) In spring many other English settled down there and so the colony began to grow quickly.

Inhaltsangabe eines bisher unbekannten Abschnitts der Lektüre.

I.

On her day of coronation Victoria drove escorted by Princes to Westminster-Abbey. In the crowded streets which she passed through all business had ceased. When Victoria in later years celebrated her Jubilee of Reign, great festivals were held in London. But also the whole of Europe and the nations of other Continent shared in her Diamond Jubilee in some form or other. All English colonies and dependencies and all foreign powers sent representatives in the Queen's honour to in-

crease the festival's solemnity. In nineteenhundred Victoria resolved to visite Ireland to soothe their offended feelings, because they thought themselves to be neglectet. The Queen's advisers could not oppose themselves to her plan, but they thought that this voyage would fatigate her too.

II.

Queen Victoria's Jubilee of her fiftieth year she was Queen of England, took place in 1887. Since the coronation so great festivities were not in London. The Queen went to Westminster Abbey escorted by Princess. The streets were filled with crowds of people. All the dependencies of England sent representatives. On the 20[th] of June 1897 Victoria had sixty years leaded the state. On her eighty-first year she wanted to go to Ireland because in the last years she had neglected these subjects. She fancied that a personal visit might calm the feelings of the injured people. The ministers found no objection, only that it would be very difficult for the Queen to make a yourney.

Inhaltsangabe eines bisher unbekannten Stoffes.

Fortsetzung.

I.

Queen's House is rather a beautiful building, with a green plot in front of it. There Sir Thomas More and Henry the Eighth's three wifes were killed. You remember too the little princes who were confined there; but people supposed that they had been murdered and burried here. Visitors are taken first to the Wakefield Tower where the Royal Regalia are to be seen; these fine objects are well arranged in an iron cage in the middle of the chamber. The crown of Queen Victoria is very interesting, it weighs thirty nine ounces. There are also to be found other crowns, coronets and very exquisite sceptres. The White Tower stands in the centre of all these buildings. There is the Royal Chapel of St. John. It is one of the relics of the Norman period, consisting till to-day. Here there were found the supposed remains of King Edward and his brother Richard, Duke of York, at the foot of a staircase.

II.

Queen's House is a very beautiful and fine building; in the front of it there is a green plot. It was there, where the celebrated Sir Thomas More and the three wifes of Henry VIII. were brought to the scaffold. We remember the two princes who were confined there; and it is composed that they are murdered and burried there.

The visitors are taken first to the Wakefield Tower where there are the Royal Regalia well preserved and arranged in an iron cage. One of the most interesting treasures is the crown of Queen Victoria which has a weight of 39 ounces. There are also preserved some others crowns and coronets and several very exquisite sceptres.

Here we also find the White Tower, a very old building; he stands in the centre of the whole castle.

Then there exists a very old chapel from the times of the old Normans, it is the Royal Chapel of St John. We know that in the White Tower the two Royal Princes, Edward V. and Richard, Duke of York, were killed. There remains are found at the foot of a staircase.

Freie Niederschrift

eines vorgelesenen Abschnittes der Lektüre »George Stephenson«.

I.

George Stephenson was the son of old Bob Stephenson, as his neighbours called him, who, when George was little, had to find support for himself, his wife and six children out of a pay of twelve shillings a week. He lived in a little house as poor, as can be imagined. His father could not afford to pay school fees for him and so he grew up, ignorant of books and to the very last he could only write with the greatest difficulty. In those days as soon, as a boy was able to earn a penny, he was sent to do it. George's first task was the very humble one of tending the cows of a widow at a pay of twopence a day. Then he got on to lead horses at ploughing and to do other farm works at fourpence, next to drive a gin horse at sixpence, and finally he left the farm to drive an old gin horse at a colliery. A happy lad he was, when he was offered a shilling a day as assistant fireman to his father. This was the beginning of his practical insight into the engine, of which his father was a stoker. It would take too long to follow his career step by step, till by steadiness and good conduct he came to be an engine driver at Killingworth. At eightteen he learned to read and to write, and he mended shoes and cleaned clocks in his scanty leisure. By a constant attention he acquired a thorough understanding of the mechanism of an engine, and he began to devise improvements and inventions of his own. He can not claim to be the inventor of the locomotive engine, but he was the first to see its possibilities.

II.

George Stephenson was the son of "Old Bob Stephenson", how he was called by his neighbours. When George was a child, his father had to find support for his family, consisting of himself, his wife and six children, out of only twelfe shillings a week. Therefore he was unable to pay school fees, and so his son George grew up being unable to write and read. At those days, when a boy is still unable to gain any money, George left his home to do so. His first task was a very humble one. He had to tend the cows of a widow at a pay of twopence a day. Then he got on to lead the horses to plough and to do some other farm works. He gained fourpence a day. Some time later he advanced to drive the gin horse at a colliery, where he got sixpence each day. He was a happy lad, when he was offered a shilling a day. He became assistant fireman in the same work, where his father was a stoker. There it was, where he got the first insight into an engine. During that time he mended shoes and repared clocks for the purpose of gaining some money. At that time he was eighteen years old, and he learned to write and read. But it would last too long to go through step by step his whole life till he became engine leader at Killingwork. So he had advanced by the constant steadiness of the

mechanism of an engine from a very humble position to that of an engine leader. During that time he devised his first inventions. He can not claim to have first invented the locomotive machine, but he was the first, who had thought of its posibility.

Im Nachfolgenden sind noch einige Klassenarbeiten aus dem ersten Halbjahr des dritten Jahrgangs (Unterprima) zusammengestellt.

Enoch Arden.

I.

(Lehnt sich mehr an den Text an und bringt manche poetische Ausdrücke, deren Ersatz durch prosaische erwünscht gewesen wäre.)

About 100 years ago there lived in a little port in England three young children: Enoch Arden, Annie Lee and Philipp Ray. They used to play at keeping house; Enoch was host one day, Philip the other, while Annie was always mistress. So some years passed, when either of the boys fixed his heart on that girl. Enoch uttered his affection, while Philip loved in silence. By this Enoch resolved to spare his earnings to the uttermost and to make a home for Annie, neat and nestlike, and so he prospered that at last no happier and bolder fisherman was to be seen than Enoch.

One evening it chanced that the younger people of the village went nutting to the hazels. Philip stayed an hour behind, for his father was ill and needed him. When he ascended the hill, he saw Annie and Enoch sitting hand in hand and speaking together. At this sight he slipt away like a wounded life.

At that time Enoch and Annie were wed and merrily rang the bells. Seven happy years passed, when they were presented with a baby. Then Enoch resolved to spare all savings in order to give his child a better bringing up than his had been. This wish was renewed, when another child was born. But this happiness was troubled by an accident. Enoch had to work in another port; while he was climbing up the mast, he slipt by mischance and fell down on the ship. A limb was broken when the crew lifted him. During the time he lay recovering, another hand crept across his trade taking the bread of the family, and he had to suffer many temptations; he saw his dear wife and children like beggars going through the streets. But as a pious man, he prayed to God, who heard him. A captain, who knew Enoch, hearing of his misfortune and wanting a boatswain, came and asked him if he would take the place, and Enoch accepted the proposal. Before he sailed up, he arranged a little shop to enable Annie to gain the sustenance for the family. When the morning of fare-well came, Enoch took leave from his wife and children, and Annie gave him a tiny curl which she hat cut from the forehead of the latest born; then he went waving as long as he could see them.

After Enoch's departure Annie came into deep distress, for she did not understand how to make profite. Her little one fell ill, and after some days he died. When Annie had buried him, Philip came to her asking to allow him to put the children to school, for he was rich and well-to-do; Annie moved by his tenderness gave her consent.

One day Philip, Annie and the children went nutting. When both were alone, Philip began to speak. He said that he had loved her very long and that he wished

her for his wife. But Annie begged him to let her a year time for consideration. When a year had passed Philip came once more asking her promise. Then the woman put him off, and after some other delays, she was at last ready to become Philip's wife.

During this time Enoch's ship had reached the destination and sailed already home, but on the way a gale raised which drove it upon a rock. All the crew perished except Enoch and two others. The three men drifted upon floating tackle, till they gained a lonely isle. There Enoch lost his two companions. Every day he sat on the strand waiting for a sail, but no one came. So summer and winter went over Enoch's early silvering head, when suddenly his lonelines came to an end. Another ship wanting water stayed by this isle. When Enoch saw the crew seaking for a fount, he went down to the shore. After the men had filled the casks they took him aboard. There Enoch uttered his tale, and the sailors melted and amazed gave him clothes, levied a tax for him and landed him in the same harbour where he had started before.

Enoch went through the wood to his village. First he looked for his house; but as there was no light, he passed the night in a tavern which he knew of old. The owner Miriam Lane, not knowing him, told him the story of his house, and Enoch listened earnestly. The next day he sought Philip's house. Through the window he saw the family round the hearth. Philip was sitting at the right side, his baby across his knees, behind him stooped the girl; Annie stood at the left speaking to her son. At this sight Enoch staggered fearing lest he would give a terrible cry which would trouble all the happiness.

So he went, and after he had returned home he fell ill. He called Miriam Lane, and told her that he was Enoch Arden and that he would soon die. The third night after this, while he slept motionless, a loud calling came from the sea. Enoch awoke and crying a "sail" he fell back and spoke no more.

So the heroic soul had gone, and when he was buried, the little port had seldom seen a costlier funeral.

II.

(Macht sich freier vom Text und zeigt, bis auf einzelne fehlerhafte Wendungen, ein ganz brauchbares Englisch.)

Enoch Arden is the most beautiful poem I have read. In England, it is one of the most popular poems. I shall try to give back the contents and to picture the points which cause the English to like this poem so much.

In the beginning, the poet tells us the most necessary of the scene and also something of the acting persons. Three little children were living in a little haven at the coast of England, Annie Lee, Enoch Arden and Philipp Ray. They played together every day. The years of their youth passed away, and in the heart of the two boys the love to Annie began to sprout. With the time the love became more passionate. Annie loved Enoch more and finally married him. Their life was happy and their happiness was still increased by the birth of some children. But once Enoch was injured. He became ill and was compelled to keep his bed for a long time. So he could earn nothing, and his family became more miserable from day to day. At last he got well and resolved to follow the invitation of an old sea friend, whose ship was ready to go to China, to accompany him, because he expected much from this voyage. The ship started and took Enoch with her. After a

long and happy voyage, they were drifted out of their course by a violent storm, and the ship was wrecked and sank. Only Enoch and two others were able to save themselves. They reached a little isle where they used a cave as domicile. Soon Enoch's two comrades perished, and the poor man was alone on the lonely isle. But he did not despair, his faith, his prayers and the hope held him up.

In England, his family was in a most miserable state. Annie could not belief that Enoch should have died. Philipp's love had not yet perished. He loved Annie still, though she had been married with Enoch. He pitied the little children of Annie who were running about like foals and put them to school. At last he offered a marriage to Annie. But Annie hoped still that Enoch would return. She suffered much, because she was much obliged to Philipp and did not know how to repay his kindness. At last she was caused by a dream to belief that Enoch had died and she was married with Phillipp.

Now we may return to Enoch. He had not yet given up the hope of his ever being saved, and God rewarded him for his faith by sending an English ship near Enoch's isle. She had also been drifted out of their course and stood in need of water. The crew took Enoch with them and brought him back to England. Enoch longed for seeing his family again. When he had been landed and had heard of Annie's marriage, he was a brooken man. He revealed his name only to the wife which had received him. He obliged her not to publish his name before his death, because he did not wish to disturb Annie's happiness. Some days after his arrival, the man was redeemed by the Death.

Though Enoch was only a rough seaman, he has proved as a nobly thinking hero. And just the simple, pious and noble character of Enoch makes the poem so beautiful.

Ein englischer Gast, Mr. Atherthon, M. A. (Oxon), trug folgende Erzählung vor, die die Schüler nach einmaligem Abfragen des Inhalts frei niederschrieben. Nur das Wort „rattle-snake“ wurde deutsch gegeben.

The rattle-snake.

III.

One day a gentleman went along the road of a wood in America. Going along his way he saw a piece of rock fall down to the ground. There a rattle-snake was fastened to the earth by the stone. The gentleman, who had seen that was verry sorry about it and he went to the stone, lifted it up and sat the rattle-snake free. The snake looked gratefully at him and then crept into the wood. The next day the gentleman went again the same way. Having come to the place, where he had sat free the rattle-snake, he found the snake waiting for him and looking very gratefully at him. When he went home the snake followed him. The snake leaved from that time in the house of the gentleman. During the night it remained in the bed-room of the gentleman. One night a robber broke into the house of the gentleman. The gentleman was sleeping, but the snake woke. It observed the robber and when he had taken one of the belongings of the gentleman, the snake wound himself round the burglar. Then the snake put his tale out of the window in order to rattle for the police. (Schwächerer Schüler 20 Min.)

IV.

One day a friend of the Bishop of the . * . who lived in the United States of America went along the road, and saw a piece of rock fall down on to a rattle snake and pinning it. In general we kill a snake when we have the chance of doing it, but this gentleman was so sorry to see the snake fixed, that he lifted up the rock, and released the rattle snake. This animal did not poison the gentleman but looked at him with thankfulness and went away into the wood. The next day the gentleman went out again, and when he came to the spot where he had set free the snake, he saw this one waiting for him and looking at him with gratitude in its eyes. It followed him home and stayed with him even in his bed room. One day when the gentleman was sleeping a thief broke in, in order to steel some of the belongings of the gentleman. The snake remarked him, but knowing that we must take a thief when he is steeling, if we want to get him punished, the prudent animal watched at him till he had stolen something. Then it wound round his body that he could not move away, put its tale through the window, and begann to rattle for a policeman. (Besserer Schuler 20 Min.)

Nr. V und VI geben den Inhalt von "Oliver Cromwell" S. 60, 44 bis 61, 47 wieder. Zwei Schuler (ein besserer und ein schwacherer) hatten den Abschnitt in der Klasse allein vorzubereiten (25 Min.) und ihn alsdann bei geschlossenem Buche frei niederzuschreiben (20 Min.)

V.

To check Yorkshire, the leaders of the Parliamentary army had two ressources. In the first place a Scottish army crossed the Tweed; in the second place the army of the counties formed the Eastern Association and barred Newcastle's way to the south.

The leader of the Parliamentary army was the Earl of Manchester, but Cromwell was the leading spirit. On July 2nd, the armies fought the battle of Marston Moor. It was in the evening, when they were drawn up face to face. Rupert, the leader of the Royalists, who didn't think, that there would be a battle before the next day, sat on the grass to rest and to eat his supper. Newcastle who didn't love the Prince, came to remonstate with him on his military arrangement. But Rupert was headstrong and didn't listen, and Newcastle angrily went away to smoke a pipe. But before he could light his pipe, the battle began. Cromwell, who saw the enemy unprepared, charged the royal cavalry. But he didn't persecute it, went back to the battle field, and after some hours the Parliamentary army had won the battle. 30,000 of the Royalists were dead, and only 3000 rallied round their leaders in the morning of the next day.

VI.

The Parliamentary army was able to check Newcastle, as the Scottish army had consented to cross the Tweed and to attack the Royalists, and as the army of the counties barred Newcastle's way to the south. This army was commanded by Earl of Manchester, but Cromwell was its leading spirit. On July 2, in a summer evening, the Royalists and the combined forces drew up face to face. Newcastle

came to Rupert to speak with him about the necessary arangements. But Rupert was too headstrong to listen, and Newcastle went off angrily to smoke his pipe in his own quarters. Before the pipe was lighted, the battle had begun. Cromwell, seeing how little prepared the enemy was, had charged Rupert's horse, and after some time the cavalry was chased off the field. If Cromwell had persecuted it, he would have imitated the ill example of Rupert, but Cromwell was a better general. He pulled up to see, how it fared with the rest of the army; it had been beaten by the Royalists in that part of the field, where he was not present. His return renewed the battle, the Royalists were beaten before nightfall, and Yorkshire and the north fell into the hands of the Parliamentary army.

Nr. VII, VIII und IX geben einen deutsch vorgetragenen Text eines nicht gelesenen Abschnittes aus "Oliver Cromwell" (S. 82, 23–37) frei englisch wieder.

VII.

During Blake was sailing in the Mediterranean, his wrath was kindled by a new deed of violence. There lived in a little valley of the Alpes some protestants congregations under the reign of the Duke of Savoy. The catholics wished that the protestants worshiped as they did. One day, a protestant priest of the Waldensians was killed by the catholics. The Duke of Savoy, ancestor of the king of the Italians, did not punish the men, but he ordered the Waldensians to leave their home and to seek another one. The Waldensians refused to do so, and the Duke sent some soldiers to attack them. The protestants resisted, but they were hewn down, and about 300 men lost their lives. (18 Min.)

VIII.

When Blake was in the Mediterranean, Cromwell's wrath was aroused by a cruel act of an Italian prince. There were living in some vallies of the Alpes a protestant people, the Waldensians. Catholic priests made the attempt to convert them, but the Waldensians resisted those attempts, and one of the priests was killed. Instead of only punishing the man who had killed the priest, the Duke of Savoy ordered that the Waldensians had to leave part of their country and to live only in a smaller part. They did not follow the order. Therfore the Duke made them attack by his soldiers, and about 300 protestants were killed. (20 Min.)

IX.

While Blake was sailing in the Mediterranean, Cromwell was irritated by an act of brutality made by the Duke of Savoy. In some valleys of the Alpes which were governed by this prince there lived a congregation of Protestants, known as Waldensians. Some catholic priests attempted to convert them; but the inhabitants resisted the attempt, and one of the priests was killed. Then the Duke of Savoy ordered the men to live in a destined district. When they refused to go, the Duke commanded his soldiers to attack these Protestants, and by this about 300 men lost their lives. (20 Min.)

Mr. Atherton erzählte den Schülern die folgende Geschichte, die von ihnen alsdann in der Klasse frei niedergeschrieben wurde. Die Proben geben die Arbeiten von zwei besseren und zwei schwächeren Schülern wieder.

Thomson and Quin.

X.

Thomson, the author, of the "The Seasons" was a celebrated poet but a poor man. He incurred many debts in his life. Some days after he had published "The Seasons", one of his creditors caused him to be arrested, hoping that the publisher would pay him the money.

One day Quin, a comediant, hearing of Thomson's misfortune went to see him. After shaking hands with the poet, Quin said: "I think that I have not the honour of being known to you, but my name is Quin; I wish to have a supper with you, and I have it ordered from the neighbouring hotel." Thomson replied: "I have not yet seen you, but your name has already reached my ears." After supper Thomson said: "Now, let us come to business. I am your debtor. The other day I read "The Seasons", and as they gave me much pleasure, I thought that I ought to reward you for it. I have bequeathed you a hundred pounds in my will; but thinking that the money would be more useful to you now, I came to bring it you myself, as afterwards the executor might give it you at a time when you did not need it."

A present given in such circumstances could not fail to be accepted. With this money Thomson payed his debt, and was set at liberty.

XI.

Thomson, the author of "the Seasons", enjoyed no great fortune. He had many creditors. One of them made the poet to be imprisoned just when "the Seasons" were to be published, for the man knew well that Thomson could not pay him, and he hoped to get his money from the publisher.

One day a comedian came to visit the poet in the prison. After shaking hands, the man said: "I have not the honour of having seen you already personnally, but I have heard much of you. "My name is Quin". At first, let us take our supper. I have ordered something from the neighbouring eatinghouse". After supper, Quin said: "Now we may speak about business. I am your debtor. I have come to pay you 100 pounds". The poet thought the man wished to insult him. But Quin declared: "I have read your "the Seasons" and the poem has caused much pleasure to me. So I thought I ought to give you a reward for it. I bequeathed 100 £ to you. This morning I heard you had been imprisoned. So I thought the money would be more useful to you now than after my death". A present being so kindly offered could not help being accepted with thanks.

XII.

Thomson, an English poet, famous by many beautiful poems, lived in misery. He had made many debts, and so it happened one day that he was taken prisoner, because he had not been able to pay a sum to one of his creditors. A rich man, a comediant, who knew well the works of Thomson went to the prison in order to visit the poet. After having shaken hands together the gentleman said: "I am un-

known to you, but I have heard of you, and I want to get acquainted with you, my name is Quin." After these words Mr. Quin invited Thomson to take a supper with him. The poet consented to it. When the supper was over, Quin said: "Now let us come to business. Some time ago I read your poem: "The Seasons", and because I justly drew up my will in those days I bequeathed to you a hundred pounds. But as you need the money now, I have the intention to pay it at once; for after my death, when my executor would bring you the money, you would perhaps not need it so much as you do now." The present made in that way by Mr. Quin was accepted very thankfully by Thomson. The money was sufficiant to pay Thomson's debts and he was sat free.

XIII.

Thomson, the author of "the Seasons" didn't enjoy much fortune, but he was very poor, and so he had incured many dets during his life. One day, one of his creditors came and asked for his money, but Thomson was unable to pay, and the creditor caused him to be imprisoned. Quin, a comedian, who had read "the Seasons" wanted to help and begged to speak with Thomson, and he was allowed to see him. After having shaken hands with Thomson Quin said: "You will not know me, but my name is Quin". Thomson answered: "Who doesn't know the celebrated Quin?" "Well" said Quin. "You will allow, that we take our supper together, I have ordered to bring something from the next eating house". After eating Quin said: "Now let us come to business. Here are 100 £ which I owe to you". Thomson thought that Quin wanted to insult him. But he answered: "I have not such an intention. The other day, I read your new poem "The Seasons", and it has caused me very much pleasure. So I wrote in my will to give you 100 £, but because you are in such a need, I hoped, that it would be better to give you the money now than afterwards". A present given in such manners was not refused, and Thomson was full of gratitude. He could pay his dets, and the next day, he was set at liberty.

Neuere Arbeiten aus dem Unterricht anderer Kollegen.

Ungefähr 4 Wochen vor der Niederschrift in der Klasse mündlich besprochen. Die Schüler durften sich Notizen machen. Niederschrift ohne weitere Vorbereitung in 40 Minuten.

The Differences between the House of Commons and the House of Lords.

I.

In England we have an Upper- and a Lower-house. The members of the H. of C. are chosen by the people, the members of the H. of L. are in Parliament 1) by virtue of their hereditary peerage, 2) by election and 3) by virtue of their office. Every man who is 21 years old and who pays 5 sh. for his lodging a week or who has possessions which give him £ 10 a year as income, can choose members of Parliament (active franchise). The passive franchise have all men who are 21 years old, except priests, convicts, and bankrupts. The number of the members who sit in the H. of C. is 670. All bills pass the H. of C.; the financial bills are accepted by it alone (except the royal assent.)

In the H. of L. all members are peers (i. e. they are all equal). The hereditary peers have got their peerage from the king, and when a hereditary peer has no son, the peerage falls back to the king. A peer can only be peer, if he has possessions in England. But in spite of this we also have peers of Ireland and Scotland. Then these peers also have possessions in England, or they are "Representative peers", i. e. they are chosen by the peers of Ireland and Scotland. Ireland sends 28 peers to Parliament, Scotland 16. At last there are peers in Parliament who are peers by virtue of their office. To these belong 1) the two archbishops of York and Canterbury, 2) all bishops and 3) the Lords of Appeal who form with the Lord Chancellor the „Court of Appeal". The number of the members of the H. of L. is not limited, there are about 600 peers in Parliament. All bills must be accepted by the Upperhouse except the financial bills.

At last we find some differences which are only ceremonial. So no member of the H. of C. is allowed to "cross the bar" i. e. he cannot enter the H. of L. We find also differences when a bill passes the 7 stages before it can be published. At first the bill is accepted, and then with great ceremonies it goes to the H. of L. When a public bill is to be introduced it passes 7 stages:

1. The first reading in the two Houses to introduce the bill.
2. The second reading in the H. of C. to discuss the principle of the bill.
3. The committee-stage in which is examined whether the bill will pass or not "the House sits in committee".
4. The report-stage; the bill goes back to the H. of L.
5. The 3rd reading in the H. of C., now the bill is either accepted or not.

If it is accepted, the speaker brings it to the H. of L. ("it is brought to the bar"). Then follows:

6. The 2nd reading in the H. of L. and then
7. The 3rd reading in the H. of L.

If the bill is accepted also by the H. of L., it must have the royal assent at last, the king then accepts it saying: Le roy le veult! If a financial bill is accepted in the H. of C., the king must accept it also, he says: Le roy remercie ses loyaux sujets et accepte leur bénévolence et le veult aussi! He also can reject it; then he says: Le roy s'avisera! Also the H. of L. can reject it; but this only happened in 1909 (Vetoright.)

II.

The principal difference between the House of Commons and the House of Lords is that the members of the House of Commons are elected by the people for 7 years, while the Lords are members of their House for their whole life. The right of franchise has each Englishman, who is 21 years old and has a house or a piece of land which brings him ten pounds a year. Also each Englishman, who has the franchise, can be elected, only peers, priests and men, who are bankrupts, are not elegible. As the franchise in England is not connected to the man, but to his possession, there are many Englishmen who have several votes in different counties. The members of the House of Commons are elected for seven years, and their number is 670.

Totally different is the House of Lords. There are three kinds of Lords: firstly the peers, secondly the Lords by virtue of their office, and thirdly the representative Lords. The peerage is connected with the possession of the families

and goes over from the father to his eldest son. If there are no successors in the family, the peerage returns to the King. The Lords by virtue of their office consist out of the two archbishops of York and Canterbury, the 24 bishops and the four Lords of Appeal, who form with the Lord-Chancelor the Court of Appeal. The representative Lords are elected, 28 by the Irish knights, 16 by these of Scotland.

The House of Lords has the right to discuss all bills, after they have been discussed in the House of Commons, but the financial bills can only be accepted or refused by the House of Commons, and the Lords can not make any amendment to a financial bill.

The House of Lords in the form which it has now is mostly conservative; and so, if a liberal party governs, the House of Lord makes many difficulties to it. A Year ago a great quarrel had begun between the two Houses, because the Lords have refused the budget, which had been accepted by the House of Commons. So the liberal government wishes to change the House of Lords and to make it more liberal and modern. If the governement has success in it, this will be a great progress in English parlamentary life.

Zweimal englisch vorerzählt, einige unbekannte Wörter gegeben, in 30 Minuten geschrieben.

An Acute Judge.

I.

A Christian merchant had intrusted a number of bales of silk to a Turkish camel-driver. He wanted them to be taken from Aleppo to Constantinople and soon started with the caravan. After a few days' journey the merchant fell ill, and the driver continued his way alone. Constantinople was arrived at, but the merchant was not there. So the driver waited some weeks for him, but without having any success. At last, thinking the merchant to be dead, he sold the bales and took up another occupation. After some time the latter reached Constantinople, found out the Turk and wished to get back his silk. But the knave denied to know him and to be a camel-driver. The case was brought before the cadi and the unhappy man told him how be had intrusted his merchandise to the driver. This one denied again all knowledge of the affair. As the merchant had no proof to bring forward in support of his words, the cadi sent them out both and told them not to trouble him further on. But when they were in the street, the judge opened the window and called: "Camel-driver, I want to ask you something". The Turk immediately came back and, prooving himself guilty by this, was punished and compelled to confess his roguery.

II.

A Christian merchant-man had given to a Turkish camel-driver some bales of silk, to be transported from Aleppo to Constantinople. During the journey the merchant-man became ill and he was not able to go with the caravan further on. After the camel-driver had stayed a few weeks in Constantinople without getting any sign of life from the Christian, he thought that he was dead and sold the bales of

job. Afterwards he took up another occupation. But the merchant was not dead yet. He got his health back and came to Constantinople to look for his merchandise. After some vain attempts he found the Turc and asked him for his goods. The knave pretented not to know him and dinied his ever having been a camel driver. So the cause came before the cadi, who asked the merchant man to give a proof for the truth of his words. As he could not do so, the cadi seemed to be angry and called them both fools and told them to mind their business. But when they had left the room the cadi opened a window and cried "Halloh! cameldriver! I want to speak with you!" At these words the Turc, who really had forgotten his assertion before the judge, turned round. Now the wise cadi compelled him to come back and ordered him to be punished very severely!

III.

A Christian merchant had intrusted to a Turkisch camel driver a number of bales of silk to be carried from Aleppo to Constantinople. But travelling with a caravan, the merchant fell ill and the caravan arrived at Constantinople without him. There the camel driver sold the bales of silk of the merchant and beheld the money. After a long time the merchant arrived at Constantinople and demanded his merchandise from the camel driver. But the knave said that he did not know the man and that he was not a camel driver. The case was brought before the kadi. The merchant told how he had intrusted to the camel driver the bales of silk. The Turk strongly denied, saying that he never had seen the merchant. The kadi ordered them to go out. Then he called out: "Camel driver, I want to speek to you". The Turk returned not knowing that he had denied to be a camel driver. He was very much afraid, and the kadi obliged him to confess his roguery.

Es mögen einige Arbeiten folgen, die zeigen sollen, wie die Schüler versuchen, ein freigewähltes Thema aus einem anderen Unterrichtsfach englisch zu behandeln. Über die Art der Arbeit war ihnen vorher nichts mitgeteilt worden, sodaß sie ganz unvorbereitet — in 40—70 Minuten — die Arbeit niederschrieben.

Gewählt wurden:

Warum ging Friedrich II. als Sieger aus dem 7jährigen Krieg hervor?
Die Staatseinrichtungen Karls des Grossen. (3 mal)
Les Vieux von A. Daudet.
Le Siège de Berlin. ,, 4 mal
Ho[illegible] ,,
Le Petit Chose.
Klopstock.
Vor der Schlacht von St. Privat.
Deutsche Kolonien, ihre Notwendigkeit.
Das Prinzip der Centralisation vor und nach der Revolution.
Kunst im Mittelalter.
Napoleon Bonaparte.
Wallenstein. (2 mal)
Die Anlagen von Bad Nauheim.
Deutsch-Ost-Afrika.
Die Meistersinger.
Der Krieg von 1870/71.
Arabische Kultur.
Die Nibelungen.
Jürg Jenatsch v. K. J. Meyer.
Walter v. d. Vogelweide.
Die Pappenheimer.

Es folgen einige der Arbeiten, die ebenfalls so abgedruckt sind, wie sie niedergeschrieben wurden.

How does Jürg Jenatsch save his fatherland?*)

(C. F. Meyer, Jürg Jenatsch.)

C. F. Meyer, one of our great novelists, describes in his "Jürg Jenatsch" a character that is grand, though it has also some bad sides; it is a character that tries all that seems possible to him, only to save his fatherland. The means he makes use of are often very cruel. But nevertheless we must admire the force of his will by which he, at last, reaches the aim, the end of all his work: the freedom of Bünden, his fatherland. His actions are so great that we ask ourselves: How and by which means could he succeed in saving his fatherland?

Jürg Jenatsch after a jolly youth had studied Divinity and had become a minister; but he was not long a priest in Chur. Soon he was sent to a little village which was totally catholic, thought he was a Protestant. But the government had sent him so far away to prevent him from taking part in the politics of Bünden. He was known for a great politic and he therefore was not agreable to the government. But in spite of all he, also in his little village, continued his work. He was standing in relation to all the important politics; but he was the bitter foe of all who sympathised with Spain. Therefore great men as the Lord Pompejus Planta wanted to kill him. But he, before, had got warnings by the daughter of Planta. — There still is another foe who stands behind him and is just on the point to destroy all his happiness. This is the fool, catholic brother of his wife who had become a Protestant before she married him. Her brother killed her and stirred up the inhabitants of the village against Jürg who, the body of his killed, beloved Lucia in his arms, had a narrow escape of being captured and killed.

This fact had changed our hero totally. Not a priest, but a violent politic and soldier he wanted to be. And with all his force he began to make Bünden free from the joke of Spain. He calls the French to aid him. He had seen the French duke Rohan in Mailand, and had begged him to take him away from the regiment where he was serving and where one wanted to keep him far away from his fatherland. The duke promised to do so, but still one fact was against Jürg: he had killed an officer in a duel and therefore was prosecuted and, while he was going away from Rohan, he got captured. But the good duke made him free. Now he accompanied Rohan to Bünden. Here, knowing the country very well, he was the best officer of Rohan; and soon the inhabitants got free from Spain by the help of the French arms.

But the "good duke", as Rohan was called by the people, had not the force to get the charta, given him by Jürg, subscribed by Richelieu. Already the people became impatient. Only with great difficulties Jürg could keep them quiete. But at last it was quite impossible. Besides this Jürg saw how they were treated by the Court of France where none thought of giving Bünden the freedom they wanted. Therefore he broke all relations with Rohan, at first in silence, and called the Spaignards against the French. He then sent the acts in which he had expressed his will, to Mailand where they were accepted. But he had some enemies at the Court of

*) Der Schüler war in diesem Jahr 4 Wochen in England.

Spain. Therefore, to have a greater influence over the king, he became a Catholic. Now he had the help of Spain. The French army had left Bünden, the Spaignards had occupied it. But the Court, after the conquest, did not want to obey to the acts. Jürg therefore went to Mailand, and succeeded in getting the permission to lead the Spaignards out of his country. At last he had arrived at his aim: Bünden was free.

He returned home where a great festival was arranged for him. But also his foes were ready to kill him. But these were not allowed to do so. There was another person who had the only right to kill him: Lucretia, the daughter of Pompejus Planta. She had loved Jürg, but she also had the duty to revenge her father. So when she heard that some of his foes were going to kill him, she quickly went to him either to warn him or if that was not more possible to kill him. She met him in Chur, where the festival was interrupted by the news of the "good duke's" death. This moment of trouble was used by the foes. They entered the room where Jürg was sitting. After a violent figthing Jürg very much wounded was killed by Lucretia who fulfilled her duty and prevented him so to be killed by his foes.

So at the end of his work Jürg was killed. In him we see an extraordinary man who has our sympathy, but not the whole, because he used means which we must condemn. But nevertheless we see what a man can do when he has a strong will, and therefore this book "Jürg Jenatsch" is, also by its wonderful language, one of the best of C. F. Meyer.

The Principle of centralisation in France before the Revolution and after it.

People think mostly that the great French Revolution had produced a total change in the history of government in France. This meaning had been produced by the great events and facts, which the Revolution brought with her; people thought that, as the events were so great, it is necessary that the effects which they produced were also very great and important. But in reality it is not right; and the great historian Tocqueville has undertaken in his book: "The old regime and the Revolution" to show, how all the changes in governing the people said to be made by the Revolution, existed also in the time before it, so that the Revolution has only conserved them.

One of the greatest changes, which the Revolution is said to have made, is the centralisation of the administration. The centralisation is that princip of governing which unites all the power in the hand of one man or of some ones. Now Tocqueville undertakes to prove that this centralisation was also practicated by the old regime. In a time, when the other nations did not know still the princip of centralisation, it existed yet in France, because in this kingdom all the public life was united in the capital Paris, yet since the earliest times. Everyman who had a great name in France, lived in Paris and because the literary and scientific life was yet united in Paris, it was a natural consequence, that the politic life began also to be centralisated in this town. And this consequence took also place. From Paris municipals were sent in all the provinces, and it was they who governed these provinces. These municipals, called "intendants" had still other ones on their side, the "subdelegués", and these two had all the power *of* every province in their hand.

These "intendants" had to give rapport to the council in Paris, so that this council took care of the administration of the whole kingdom. And the same way of governing is still practicated to-day. Only the name had been changed. Instead of the "sécrétaires d'état" we have the "ministres", the "intendants" of the old regime are called to-day "préfets" and so on, but the princip is still the old one. And we can also say, that the centralisation in the time of the old regime was still stronger and was better practicated than now. For to-day we have also the "self administration" of the single towns, while in the times before the Revolution this "self administration" did not exist always, and where it existed, the citizens of the town could not practicate it, because the municipals of the governement did not allow it. And it must be so. For indeed the princips of the Revolution are opposed to the princip of centralisation. For the first princip of the French Revolution is that of liberty, and under a government of centralisation, liberty is impossible for the single communities, for all the power is in the hands of some municipals. And so, if the princips of the French Revolution would be realised consequently, the centralisation must be "abgeschafft" and must be replaced by the decentralisation, so that each town and each community had the right to administrate itself. And indeed there are a great number of men in France, who wish the decentralisation to be introduced. And so we see, that not only the Revolution has not produced the princip of centralisation, it is by his princips opposed to it, and it was also by a great inconsequence that it has conserved it from the old regime.

The Legend of the Nibelungen.*)

One of the most famous German legends is indeed that of the Nibelungen. It is very interesting to see the devellopment of this legend.

There have been in the oldest times two editions: the "Northern" and the "German" one. But there was a great difference between: In the Northern edition Krimhild does not make any attempt to take revanch for the death of her husband Siegfried. She tells her brothers not to come to the festival and afterwards when they have perished, she kills her second husband Etzel for this matter.

In the German legend it is Krimhild herself, who invites her brothers to come and she kills them afterwards against the wish of Etzel.

But why is this great difference? For the old Germans the brothers and sisters were standing nearer than the husband, while in later time, through the influence of the church, the husband was the next person to the wife!

During a long time we do not hear anything of the song till in the 12th century it appears again. But the writer had evidently not mentioned anything of the old German customs, nor did he speak from the relations to the old Gods. Whether he did not know that or whether he was forbidden by the church, is a fact to be still cleared up.

In the 19th century we find four great men having used this legend for their works: Geibel, Hebbel, Wagner and Jordan. But there is a difference between them all.

*) Der Schüler war in diesem Jahre 4 Wochen in England.

In Geibel's drame "Brunhild" Siegfried was a guest on Brunhild's castle, but he did not fall in love for her, so that she thought to be rejected and planed his death. In Hebbel's "Nibelungen" Siegfried has not been yet on Brunhild's castle, but she thinks him as her husband, given by Providence, as the strongest man belongs to the strongest woman. When Siegfried afterwards rejects her, it is clear that she must be very angry.

Wagner has connected in his great cyclus "Der Nibelungenring" the two heroes most strongly. Here they have become man and wife. But through the influence of the "Zaubertrank" he forgets Brunhild and falls in love for Krimhild. But Brunhild did not know that, and so Siegfried had to die.

In all these three works Siegfried has not committed any crime. But in spite of this he must die. In the two first it is explained by psychological means and Wagner has his "Zaubertrank". But still the question is opened: Why must Siegfried die when higher events cause his crimes?

This question is answerd by Jordan in his "Nibelunge." Here Siegfried knows that he commits a crime. It is not the fate through which he falls. Jordan says: "Here the hero was standing before the right and the bad way." (Da stand nun der Held am Scheidewege der Schuld und der Unschuld).

Still through another fact Jordan's epos is most interesting. For he has put the two rivals Brunhild and Krimhild in a good position: Brunhild follows her lover in the death and Krimhild remains to educate Brunhild's little son and take revanch for Siegfried.

Short Contents of Schillers Trilogy: "The Camp of Wallenstein", "The Piccolomini" and "Death of Wallenstein".

Schiller found the subject of his famous Trilogy in history. But he had to change, of course, several matters, and to add new caracters or to leave out those who were not fit for his drama. As the subject was so extended, the poet divided the whole history of the powerful general into three pieces. In the first part he gives us a very true description of the general's camp and of the soldiers' life, of their duties and their amusements. We see in the "Camp" the different types of soldiers, infantry, cavalry, and we get a good imagination of their different modes of life among themselves. The camp of Wallenstein shall make us clear how Wallenstein's treason came about, and how far he could entrust to his army. At the end of this first part of the drama we see the soldiers united. They are afraid the emperor would take away their general, and therefore they write the so called "Pro Memoria", signed by all the officers. They instantly beg him not to leave them, and they again assure that the whole army is truly devoted to him.

In the second part of the Trilogy the poet describes the different types of generals and officers. He shows us how most of them stand to their general and obey him without considering whether they commit treason or not. But Oktavio Piccolomini is, for the first time, the only one who stands to his emperor. And this general is the most intimate friend and adviser of Wallenstein, to whom the general speaks of all his secret plans. Oktavio gains most of the other generals for the emperor's sake, one after the other, and only few keep up their position to their general. The latter wastes the most favourable time for acting and is always delaying,

as he is not quite sure of the army's position. He wants the word of every officer to be true. Illo gets the officers' signatures by cheating them during a festivity, and only Max Piccolomini notices the cheat.

The third part shows Wallenstein's treason. At last he plucks up courage for the deciding action. But his enterprise fails. Most officers go to the emperor's side and leave their general, not wanting to share his treason.

Wallenstein knew the failure of his plans before, he read it in the stars. He dies by the dagger of a murderer, also one of his generals.

Charles the Great.

In seven hundred and sixty eight Charles and his brother Charlman ascended the throne. But after a short time Charlman died and Charles, neglecting the young children of his brother, became king alone.

At the beginning of his reign his great importance is to have united all German tribes to one empire. A great number of years passed in fighting for this purpose. At first we see the Saxian wars, which begin in 772. But after having fought only one year, he leaves Germany and goes to Italy, whither pope Hadrian the first has called him for help, as Desiderius, King of the Langobards, was willing to oblige the pope to crown the young children of Charlman. But Charles took Pavia, the residence of Desiderius, and forced him to go to a monastery.

Then he united the Frankish and the Langobardian empire and took the title of a King of the Langobards. Later on he made his son King of Italy. When he had returned to Germany he took up again the Saxian wars. He had still many difficulties with them, but in 875 they were subjected, their duke Widukind and a great deal of the Saxons let baptize themselves. In the same time also the Duke Tassilo of Bavaria was subjected, and with him the last greater dukedom, which still had existed, was destroyed. Now he had still to protect the frontieres of his great empire.

In 800 he came again to Italy, and there he was made emperor by pope Leo the third. The new empire united the Roman and the German elements on one side and the emperor and the pope on the other side to one great state. But only a man as Charles could reign over such an empire, and rightfully he bears the title of the Great.

"Le Siège de Berlin" by Daudet.

In his "Onze Récits" Daudet tells us a very interesting story of the "siege of Berlin" during the war of eighteen hundred and seventy. Daudet himself knows this little story from a physician, who lived in Paris and who did not leave the town in spite of the beginning of the Prussians to surround Paris. This physician bravely kept his profession during the siege, and every morning, he used to pay a visit to the sick.

But the sickness of one man, to whom he came every day, had become very severe during the last days. This man was very old, and he had served already in the army of Napoleon, but he still knew the splendour of former days very well.

His son served just now in the army, and he had departed before a long time. His son's child, a little daughter, of about ten years, lived together with her grandfather.

As the sickness was very severe, the two, the physician and the little child, wanted him to cheer up again. So they showed him on a little map the "victories" of their army, and if he longed for a letter of his son, they readily yielded to his wish and pretended to have got a letter from him. But, unfortunately, they themselves did not know where the son was.

So all went on very well, but since some days, the siege of Paris had commenced, and it was very difficult to prevent the grandfather from noticing it. So they told him, that their army had just begun to surround Berlin. But, in spite of the many difficulties in getting provisions, they gave the best meat they ever could get, to the child's father.

Weeks have passed and the day has come, when the German army shall enter the town. Since several days, the sick did not speak a word, neither to the child, nor to the physician. Before he had fallen ill, he had changed his house, because he wanted to be able to see the coming of their victorious army. Now, the German army is coming, and one can hear the noise of their drums. At once, a window is opened, and one can see the grandfather, dressed in his uniform of former times, standing on the balcony before his window. He will have been surprised, that no one did salute "their" army. But, as the regiments came nearer, and one could see their uniforms, one could hear a loud cry: The Prussians. Then the soldier of former times fell down and did not speak a word more.

Napoleon Bonaparte (till 1804).

Napoleon Bonaparte, one of the greatest persons not only of French History, but also of European History, was the son of a barrister and was born at Ajaccio in 1769. The revolution of the Corsican general Paoli had the consequence that the French took possession of the island and that the young Bonaparte was forced to visit French schooles and universities. He entered the military school of Brienne, where he studied before all Mathemathics and History. Then he became officer and having distinguished himself at Toulon, general of the directorium at Paris. The French people was not content with the reign of these five men and made a rebellion. The directorium gave the order to the general Bonaparte to disperse the people and Napoleon with his canons owerpowered him.

Under the reign of the directorium he afterwards made the war to the Autrichiens into Italy. He vanquished them in several battles, took possession of Mantua and drove the Autrichiens out of Italy (1796).

Then he went to Egypt (1798). Because the English people had a great fleet, he could not land his troopes on the English coast. Therefore he wished to conquer Egypt, one of the chief stations of the route between England and his colony India. He landed his troops at Abukir and vanquished his enemies in the battle near the pyramides. But his fleet was completely destroyed by the English admiral Horace Nelson near Abukir. Knowing that in France the people was not content with the reign of the directorium Napoleon returned and after having destroyed the

reign of the directorium, he made himself consul of France the 18th of Brumaire 1799.

But only five years he was consul. He made the war against the Autrichiens and vanquished them near Marengo (1800). The war against the Autrichiens and other successes allowed him to make himself emperor (1804), i. e. to offer a military monarchy to a people who had destroyed the monarchy by the great Revolution of 1789.

—

Klopstock.

To those famous poets who have had a great influence on our classical poets and who have, as it were, prepared the German language for their use belong Lessing, Wieland and Klopstock.

The latter has been born at Quedlinburg in 1724. In his 15th year he went to Schulpforta where he visited the school. Still in these years he was very fond of studying the German authors of his time and he also has read the "Paradise Lost" of Milton in a German translation. In 1745 he left the school and we can see by the speech he made that he had still the idea of composing something similar to the Paradise lost. Then he went to Jena and a little later to Leipzig in order to study theology. In these years the three first songs of his "Messias" came out. They had a very great success, because it was a German work indeed and because by it German poetry has make himself free from the French influence. Bodmer, who saw that his ideas were realised in that poem, invited the author to come to Zurich, but the strong man and the young student could not live together and Klopstock left Zürich. In that time he got the invitation of Friedrich V of Danmark, a protector of German poetry to come to Kopenhagen. There the young author rested for many years and he married a girl of Hamburg. He lived with her a short, but a happy time. For a few years later Friedrich V died, Klopstock leaved (oben richtig Kopenhagen and went to Hamburg, the native town of his dead wife. There he dwelled during the last days of his life and he died there in 1803.

K. has been a great poet, because he has been a great man. Through all his work shines his religion sense, his simplicity and his modesty. His character arose really from his works. His second merit is that he has made the language, that he has invented new words. He has enabled the German language to employ them to make poems. Then he has for the first time employed the "Hexameter" in his famous "Odes" instead of the "Alexandrine" which all the poets used before, because they wanted to imitate the French poems. Also he has composed several drams, but as in all his works there is no action in them. So we have seen the great merits of K., and we can say that never our classical works had been made without him.

Die vorstehenden, fast alle sofort in Reinschrift gelieferten Arbeiten der ersten zweieinhalb Jahrgänge werden dem Sprachkenner darlegen, wie der Schüler nur dadurch zu dieser freien und schnellen Wiedergabe befähigt wird, daß er von Anfang an die Sprache sprechen und nicht konstruieren gelernt hat. An die Nachahmung des gesprochenen und gelesenen Sprachstoffes schließen

sich die vielfachen oben beschriebenen Übungen an, die den Schüler mit der freieren Handhabung der fremden Sprache vertraut machen.

Da die Zeit, die sonst auf das Übersetzen aus der fremden und in die fremde Sprache verwandt wird, meist fortfällt, so kann zur Übung im Gebrauch der Sprache weit mehr Gelegenheit geboten werden. Das Sprachgefühl, das dem Schüler in gewissen Grenzen das sprachlich Übliche (Richtige) vom sprachlich Ungewohnten (Falschen) unterscheiden lehrt, läßt sich auf diesem Wege schärfer entwickeln, und die auf induktivem Wege erworbene und durch vielfache Übungen in und an der fremden Sprache befestigte Grammatik trägt und stützt die Grundlage, auf der sich die Sprachkenntnis allmählich aufbaut.

Beim Vergleich der einzelnen, denselben Gegenstand behandelnden Arbeiten zeigt sich am besten, wie die Schüler den gleichen Stoff verschieden nach Inhalt und Form darstellen; bei den als Probe gegebenen Bearbeitungen der sich nicht an englische Vorlagen anlehnenden Stoffe läßt sich der Grad der schon erzielten Sprachbeherrschung und der Verwertung des erworbenen Sprachschatzes recht deutlich erkennen.

Bei der Rückgabe der Arbeiten ist es Regel, die hauptsächlichsten Fehler der ganzen Klasse vorzuführen und die Verbesserung durch die Schüler selbst vornehmen zu lassen, wobei die Wandtafeln ergiebige Verwertung finden. Die Selbsttätigkeit der Schüler wird nicht nur durch das Herausfinden der Fehler angeregt, sondern durch die zu gebende Begründung der Fehler, durch Hinweis auf entsprechende schon vorhandene Übungen und durch freie Satzbildungen gefordert. Hierbei werden die in dem nachstehenden Kapitel noch eingehend besprochenen Erscheinungen (Wortgruppen, Etymologisches, Synonymisches) zur Erläuterung herangezogen, die Verstöße gegen Grammatik und Sprachgebrauch festgestellt und durch geeignete Übungen erläutert.

Bei diesen schriftlichen Übungen erkennt der Lehrer am besten, wo noch Lücken vorhanden sind, die einer Beseitigung bedürfen, und so ergeben sich von selbst die Übungen, die mit der ganzen Klasse oder mit einzelnen Schülern vorzunehmen sind. Daß hierbei nicht nur die idiomatische Seite der Sprache, sondern auch die rein grammatische reiche Förderung erfährt, möchte ich nicht unterlassen denen gegenüber hervorzuheben, die mit der „Neuen Methode" immer noch die Vernachlässigung der Grammatik

verbunden zu sehen gewohnt sind. Auch der Zeichensetzung in ihrem Unterschied von der deutschen wird hierbei die durchaus erforderliche Aufmerksamkeit zugewandt.

Für die Beurteilung der zum Abdruck gebrachten schriftlichen Arbeiten sei der Umstand nochmals besonders hervorgehoben, daß sie, bis auf geringe Ausnahmen, sofort als Reinschriften in kurzer Zeit niedergeschrieben wurden, wobei natürlich mehr Fehler unterlaufen als bei sorgfältig und in Ruhe angefertigten Arbeiten.

Wenn in den vorstehenden Arbeitsproben nur ein Diktat auf Seite 70 mit Veränderung des Ausdrucks erwähnt ist, so soll damit nicht etwa die Bedeutung des Diktats verkannt werden. Meines Erachtens muß es auf allen Stufen in verschiedener Weise gepflegt werden. Von der Niederschrift des kurzen Satzes ausgehend, wird der Lehrer den Schüler allmählich daran zu gewöhnen haben, größere Sätze in ihrem Zusammenhang schnell zu überschauen und schriftlich wiederzugeben. Bei diesen Arbeiten zeigt es sich, in wie weit der Schüler befähigt ist, gesprochenes Englisch auch ohne vorausgehende Verdeutschung schriftlich darzustellen; — und daß hierbei bis zur Oberstufe um so ärgere Mißverständnisse und Wortentstellungen vorkommen, je weniger die Schüler mit der gesprochenen Sprache vertraut sind, liegt auf der Hand und lehrt die Erfahrung. Wie schwierig sogar Diktate für Studenten sind, ergibt sich aus den Veröffentlichungen Viëtors in den »Neueren Sprachen«,*) in denen er die Ergebnisse solcher Diktate mitteilt. Man lese und staune, was da selbst Studenten höherer Semester für unfaßbare Fehler machen, ein Beweis, wie wenig sie an die Auffassung und das Verständnis des gesprochenen Wortes gewöhnt sind. Mit dem Diktat lassen sich, wie schon an anderer Stelle erwähnt, die vielseitigsten Übungen anstellen, nicht nur Wechsel des Ausdrucks, wie im obigen Falle, sondern grammatische Verwandlungen aller Art, etymologische, synonymische Bemerkungen und Textinterpretationen.

Ein Kollege schreibt zu meinen Ausführungen über das Diktat: »Das Stück wird vorgelesen, abgefragt, von Schülern erzählt und dann erst diktiert. Vor der Rückgabe wird ähnlich verfahren. Die Arbeiten werden dadurch natürlich besser, dem Schüler wird die »Extemporale-Angst« genommen. Ich zensiere dafür strenger. Übrigens sind auch die Arbeiten dazu da, daß der

---

*) Band XII, S. 509—512: »Aus der Aufnahmeprüfung für das Proseminar«.

Schüler etwas lernt, nicht nur, daß er zeigt, er habe etwas gelernt.

Beim deutschen Diktat mache ich es ebenso. Gut ausgefallene Arbeiten, die das Ergebnis fröhlichen Zusammenarbeitens sind, heben die Stimmung und Arbeitsfreudigkeit der Klasse und der Lehrer und bringen beide einander näher. Belohnung: Nachmittagsspaziergang.«

Derselbe Kollege macht über die Ausnutzung der schriftlichen Arbeiten folgenden Vorschlag, der zwar die Arbeit des Lehrers noch vermehrt, aber auch der mühevollen und zeitraubenden Heftkorrektur einen größeren, nachhaltigeren Erfolg sichert:

»Wichtig scheint es mir, daß am Schluße jedes Vierteljahrs die von der Klasse gemachten Fehler zusammengestellt und wiederholt werden. Ich gebe den Schülern Zettel gleichen Formats, auf denen sie zu Hause einzutragen haben: 1. ihre orthographischen, 2. ihre grammatischen, 3. ihre stilistischen Versehen, d. h. nie die Fehler selbst, sondern wie es richtig ist, die Fehlerstelle unterstrichen. Das ordne ich zu Hause und wiederhole eine Stunde lang systematisch. Auf jedem Zettel steht der Name des Schülers. Das tue ich auch im deutschen Diktat und Aufsatz. Bei der Rückgabe von Arbeiten habe ich einen solchen Zettel für mich stets ausgearbeitet als Grundlage der Besprechung bei mir.«

VI.

Der Wortschatz.

Aus der bisherigen Schilderung der Spracherlernung ergibt sich, daß sie nach verschiedenen Richtungen auf Aneignung eines festen Wortschatzes abzielt. Je mehr der Schüler zum Hören, Verstehen, Sprechen und freien Schreiben der fremden Sprache angehalten und in dieser festgehalten wird, je weniger er die deutsche Muttersprache in der englischen Stunde zu hören bekommt, desto mehr Gelegenheit erhält und um so mehr Zeit gewinnt er, sich in der englischen Sprache zu üben und die fremde Sprache mit ihren vielen idiomatischen Wendungen sicherer und nachhaltiger in sich aufzunehmen.

Grundsatz für jeden Sprachunterricht soll sein, daß die neu auftretenden Wörter nicht vorher zu lernen sind, was geradezu als widersinnig und als eine Qual für den Schüler anzusehen ist,

sondern daß ihre Kenntnis das Ergebnis der Vorbereitung und Durcharbeitung des Sprachstoffes darstellt. Ist der Sprachstoff in der oben ausgeführten Weise durch Frage und Antwort, durch Umformung, Nacherzählen und kurze Zusammenfassung des Inhalts behandelt worden, so haben sich die neuen Wörter und Wendungen durch dieses Verfahren schon selbst dem Gedächtnis eingeprägt, zumal eben der Zusammenhang, in dem die unbekannten und die bekannten Wörter auftreten, diese Aneignung erheblich erleichtert. Nach einer derartigen Durcharbeitung des Sprachstoffs muß der Schüler befähigt sein, einerseits die neu erlernten Wörter selbst anzugeben und andererseits den Zusammenhang, in dem er sie erlernt hat, wieder herzustellen und sie zu neuen Satzbildungen zu verwerten. Bei diesem Auftreten in geordneter Gedankenverbindung haften solche Ausdrücke und Wendungen viel schneller und dauernder als in nichtssagenden, unzusammenhängenden Einzelsätzen.

Handelt es sich hier um den aus dem vorliegenden Sprech- und Lesestoff sich ergebenden Wortschatz, so dürfen wir doch auch nicht die Einprägung des Wortschatzes außer Acht lassen, der sich auf keine gedruckte Vorlage stützt, sondern den Schülern nur auf dem Wege des Hörens und Sprechens zugeführt wird. Hierbei soll der Schuler gleichzeitig lernen, auch ohne Wiederholung zu Hause Neues schnell in sich aufzunehmen. Alles, was der Lehrer zur Ergänzung der Lektüre vorträgt, alle Erklärungen zu dem gegebenen Sprachstoff, die er frei gibt, alles dies ist für den Schüler ein neuer Born, aus dem ihm weiteres reiches Wissen zufließt. Das neue Wort wird erst nach wiederholtem Vorkommen schriftlich dargestellt und dann dadurch eingeprägt, daß es die Schüler mehrfach in den folgenden Unterrichtsstunden in dem betr. Satzzusammenhang aus dem Gedächtnis an die Tafel niederzuschreiben haben. Eine besondere Behandlung erfahren hierbei die Anschauungsbilder, die ich nur nebenher im Unterricht besprochen habe.

Hierbei habe ich es mir zur Aufgabe gemacht, die Schüler an die rasche Auffassung neuen Sprachstoffes zu gewöhnen, ohne ihnen schriftliche Stützen mitzugeben. Hatte der Schüler die in der Besprechung vorkommenden neuen Wörter, die sich als Konkreta ja meist mit dem gezeigten Gegenstand verbanden, kennen gelernt, so wurde er nun veranlaßt, die Kenntnis der neuen Wörter durch Hinweis auf das Bild und Vortrag des Satzzusammen-

hangs nachzuweisen und sie auch in freien eigenen Satzbildungen zur Anwendung zu bringen. In der nächsten Stunde wurde festgestellt, was haften geblieben war, und daran schloß sich, unterstützt durch Schlüsse vom Laut auf die Schrift unter Benutzung der Lauttafel, die Niederschrift dieser bisher unbekannten Wörter und Wendungen an der Wandtafel. Alsdann wurde der neue Wortschatz durch Beschreibung des Bildes an der Tafel schriftlich geübt.

Bei all diesen Übungen vergegenwärtige ich mir stets meinen eigenen Aufenthalt im Auslande, wo ich neue nur durch das Hören flüchtig zugeführte Wörter mehrfach zu wiederholen suchte, um sie meinem Wortschatz einzuverleiben. Die Absicht, solche flüchtigen Eindrücke fest in sich aufzunehmen, erhöht die Aufmerksamkeit wesentlich und stärkt das Gedächtnis erheblich, und so kann ich wohl sagen, daß gerade durch diese Übungen, für die keine Stütze im Lesebuch und im Wörterheft vorlag, die Schüler sich in der schnellen Auffassung der gesprochenen Sprache sehr geübt haben. Wird der Schüler stets dazu angehalten, in der bezeichneten Weise neuen Wörtern und Ausdrücken seine Aufmerksamkeit zuzuwenden, so wird er auch später bei einem etwaigen Aufenthalte im Auslande um so schnellere Fortschritte in der Auffassung und Aneignung der gesprochenen Sprache machen und bald ganze Sätze in ihrem idiomatischen Gepräge schnell in sich aufnehmen lernen.

Die Aneignung des Wortschatzes wird vor allem geleitet durch die stete Frage: »Wo ist das Wort (bezw. der Ausdruck) vorgekommen?« und »Welche neuen Ausdrücke haben wir gelernt?«

Der Schüler wird bei Beantwortung dieser Fragen genötigt, sich einmal den Satzzusammenhang zu vergegenwärtigen, in dem die betr. Wörter und Wendungen auftreten, und ferner stets zwischen dem schon bekannten und dem neu erworbenen Wortschatz zu unterscheiden.

Die Bedeutung, die das Wort im vorliegenden Zusammenhang hat, ist stets durch die ihm zukommende Grundbedeutung zu ergänzen. Werden die Wörter und Wendungen aus dem Zusammenhange losgelöst, so empfiehlt es sich, die entsprechenden Beziehungswörter beizufügen. Der Schüler lernt also nicht nur: *to strike*, sondern: *to strike a blow, to leave the room, to shut the door, to furnish a room, to pay a visit to, to pay attention to, to surrender the place, to take a cab* etc., ferner werden die Verben

in Verbindung mit den Präpositionen eingeprägt, also: *to be at home, to come* from *home, (to go home), to stand* before *the door, to start* from *Sidney, the gospel spread* over *England* etc. so auch die verschiedenen nach denselben Verben, z. B. *to go* und *to look*, in wechselnder Bedeutung gebrauchten Präpositionen (siehe S. 16).

Weiterhin läßt sich dasselbe Verbum in verschiedenen Zusammenstellungen üben, z. B. *to take possession of, to take hold of, to take care of, to take notice of; to take the opportunity of.*

Ist der Schüler schon etwas vorgerückt in seinem Wissen, und hat er einen Ausdruck durch einen anderen ersetzen gelernt, so wird diese Übung nunmehr regelmäßig vorgenommen. Entweder hat der Schüler die im vorliegenden Sprachstoff enthaltenen Wendungen durch schon bekannte zu erklären oder für schon bekannte Ausdrücke die neu erlernten einzusetzen (siehe S. 70, Diktat). In dieser engen Verbindung zwischen Altem und Neuem, Bekanntem und Unbekanntem liegt ein ausgezeichnetes Mittel, das Neue schnell aufzunehmen und dem Schüler vertraut zu machen.

Eine weitere Handhabe, den Wortschatz in Bewegung zu setzen und zu befestigen, bietet sich in der Heraushebung inhaltlich zusammengehöriger Ausdrücke. So kann der Schüler selbst dazu angehalten werden, aus dem Sprachstoffe nach bestimmten Gesichtspunkten Wörter und Wendungen zusammenzustellen, die entstandenen Wortgruppen stetig zu erweitern und an der Wandtafel neue Gruppierungen vorzunehmen. Je nach dem vorliegenden Sprachstoff werden diese Gruppierungen verschieden sein. Da das Alltagsleben dem Schüler in seiner Ausdrucksform geläufig werden muß, so empfiehlt es sich zunächst den Sprachstoff hierauf hin zu untersuchen, z. B. nach folgenden Gesichtspunkten: Aufstehen, Zubettgehen, Kleidung, Mahlzeiten, Jahreszeiten, Familie, Freunde, Haus, Garten, Schule, Geld, Maß, Gewicht, Dorf, Stadt, Land, Wasser, Krieg und Frieden u. a. m. Beim Anschauungsbild bietet sich eine Fundgrube von Zusammenstellungen aller Art. Ich verweise hier nur auf die nachstehende Behandlungsform, wie sie Kehr in seinem Buche*) bei der Besprechung der Hey-Speckterschen Fabeln anwendet:

I. Die Dinge nach ihrer Art: 1. Menschen; 2. Naturprodukte; 3. Kunstprodukte. II. Die Dinge nach ihren Be-

---

*) Der Anschauungsunterricht für Haus und Schule. Gotha F. A. Perthes.

standteilen: 1. Die einzelnen Teile und deren Anzahl; 2. die Stoffe, woraus die Dinge bestehen; 3. Merkmale der Dinge: a) Größe und Umfang; b) Gestalt; c) Farbe; d) sonstige Eigenschaften. 4. Tätigkeit der Dinge: a) Ort, wo sie geschieht; b) Zeit, in welcher sie geschieht; c) Art und Weise, wie sie geschieht; d) Grund, weshalb sie geschieht; 5. Anwendung der Dinge.

Eine große Erleichterung für die Aneignung des Wortschatzes bieten die Beziehungen zu den dem Schüler bekannten Sprachen sowie die Gruppierung zusammengehöriger Wörter nach den weiter unten angegebenen Gesichtspunkten.

Wenn der Schüler angeleitet wird, nach Inhalt und Form Verknüpfung mit anderen Fächern zu suchen, so wird in ihm der Trieb wach, selbst Betrachtungen über die der Sprache innewohnenden Bildungsgesetze und die allmähliche Entwicklung und Weiterbildung der zu erlernenden Sprache anzustellen. Nicht als ob hiermit ein besonderes Studium der Etymologie und Synonymik zu den an und für sich schon vielseitigen Aufgaben hinzuträte, — nein, diese Bemerkungen schließen sich ganz von selbst an den dem Schüler bekannten Stoff an, der ihm auf diesem Wege nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich mehr vertraut wird und sein Interesse in hohem Grade erweckt.

Wenn gelegentlich als schriftliche Arbeit die Aufgabe gestellt wird, nach den in gemeinsamer Betrachtung gefundenen Gesichtspunkten gewisse Zusammenstellungen aus dem gewonnenen Sprachstoff zu machen, so bleibt es dem eifrigen Schüler unbenommen, sich auch einmal in seinem Wörterbuch und seiner Grammatik weiter umzusehen und diesen ihm vorher unbekannten Stoff dem schon bekannten harmonisch anzugliedern.

Solche schriftlichen Arbeiten werden gemeinsam besprochen; jeder Schüler zählt auf, was er selbst gefunden hat, und so lernt einer vom andern, und nicht zum mindesten erhält der Lehrer durch seine Schüler mannigfache Anregungen, die er für die gemeinsame Arbeit dann wieder nutzbringend verwerten kann. Zu den Zusammenstellungen wird dann fleißig die Wandtafel benutzt, und so wird die Arbeit des einzelnen Gemeingut der ganzen Klasse, und jeden Schüler erfüllt das Bewußtsein, an der Förderung des Wissens seiner Mitschüler mitgearbeitet zu haben, mit wahrer Befriedigung, die ihn wiederum zu neuem, freudigem Schaffen anregt.

Auf diese Weise sind die nachstehenden Arbeiten entstanden, die nur eine Auswahl des von den Schülern gefundenen Materials darbieten. Die meisten Arbeiten sind im zweiten Jahrgang (O II) angefertigt worden; die übrigen sind im Anfang des dritten Jahrgangs (U I) bei Wiederholung des Sprachstoffs hinzugekommen.

Mit dem Durchsuchen des erworbenen Sprachstoffes nach bestimmten sprachlichen Erscheinungen verbindet sich zugleich die günstige Gelegenheit, das Sprachmaterial wieder einmal durch Wiederholung zu sichten und zu befestigen, wobei gleichzeitig vieles Neue gewonnen wird und manches in anderer Beleuchtung erscheint.

Es läßt sich keine erfreulichere Arbeit denken, als wenn der Schüler nach der Vorbereitung eines Abschnittes der Lektüre die Aufgabe erhält, bei der Wiederholung in der nächsten Stunde seine eigenen Beobachtungen vorzutragen.

Zu der Arbeit in diesem Sinne leitet der Verfasser des »English Student« die Schüler sorgfältig an, indem er in ähnlicher Weise, wie es nach dem Perthes'schen Verfahren im Französischen und Lateinischen geschieht, in den Compositions I bis XI die entsprechend geordnete Zusammenstellung des Wortschatzes gibt. Er bezeichnet dies als »Wortliste in systematischen Reihen mit teilweiser Einreihung der bereits dagewesenen, derselben Wortsippe angehörigen Wörter (zur Wiederholung nach vorausgegangener gemeinschaftlicher Vorbereitung). Der Schüler, dem der Wortschatz durch die Verarbeitung des Sprachstoffes vertraut geworden ist, findet nun als Wiederholung die neuen Wörter und Wendungen nach den Wortarten geordnet vor und erblickt sie in neuen Zusammenstellungen, die sein Interesse in Anspruch nehmen.

So seien hier nur einige solcher Bemerkungen erwähnt mit den für Reformschulen sich von selbst ergebenden Ergänzungen: Compositions I bis IV: castle,*) *le château, castellum:* wegen des *s* im Lateinischen und Englischen und dessen Ersatz im Französischen durch den Circumflex (ˆ) wird erinnert an *isle, île, insula, Insel:* — *forest, forêt, Forst;* — change, *to change:* — conqueror, conquest; *conquérant, conquête;* — emperor, empress, *empire: empire empereur, impératrice: imperium, imperator,*

---

*) Das vom Verfasser Gegebene ist in Antiqua, das Ergänzte in Kursiv gedruckt.

imperatrix). — reign: *règne, régner: regnum, regnare*; — royal, *royal, regalis*; — splendour, *splendeur, splendor*: splendid, *splendide, splendidus*. — construct, construction; *construire, construction; construere, constructio*; — land, England, *Scotland, Ireland*; — *to* carry, *car, carriage, cart*; — to die, *dead, death*; — light, *to light, to lighten*.

Je mehr der Schüler fortschreitet, desto zahlreicher werden die Beziehungen, die sich aus den schon durchgenommenen Texten ergeben; so treten zu *oppose*: *opposite, opposition, opponent* und die Beziehungen zum Französischen und Lateinischen; ferner die weiteren Beziehungen desselben Stammwortes: *position, composition, to suppose, to post*; zu *British*: *Britain, Briton, Brittany*. Bei *conquer, conqueror* wird verwiesen auf *request, question, require*, was uns Anlaß giebt im Anschluß an das Stammwort *quaerere* die anderen aus dem Lateinischen und Französischen bekannten Wörter zusammenzustellen. Bei *produce, production* wird an ein anderes Präfix durch Hinweis auf *introduce, introduction* erinnert.

Werden in dieser Weise die Beziehungen zwischen den dem Schüler bekannten vier Sprachen festgestellt, so lernt er mehr und mehr beim Lesen neuen Textes auf diese Verwandtschaften achten und hierdurch ohne weiteres die Bedeutung vieler Wörter erkennen. Ebenso interessiert ihn der Bedeutungswechsel, den in vielen Fällen die Wörter beim Übergang aus der einen in die andere Sprache durchmachen, und wenn der Lehrer gelegentlich einige solcher Übergänge näher darlegt, so facht er das Interesse für die etymologische Worterklärung nur um so mehr an.

Die öftere Wiederkehr derselben Präfixe und Suffixe oder derselben Stammwörter mit verschiedenen Präfixen und Suffixen gibt Anlaß, aus dem Kopf solche Gruppierungen vorzunehmen, also z. B. Übergang vom Substantiv zum Adjektiv: *religion, religious*; *virtue, virtuous*; *glory, glorious* (Beziehungen zum französischen *-eux* und lateinischen *-osus*); — Übergang vom Verbum zum Substantiv: *suspend, suspension*; *apprehend, apprehension*; *prevent, prevention*; *submit, submission* (französ. *-ion*, lat. *-io*); *persevere, perseverance* (französ. *-ance*, lat. *-antia*); *provide, providence* (französ. *-ence*, lat. *-entia*); Übergang vom Verbum zum Substantiv (konkret und abstrakt): *invent, -or*; *-ion*; *succeed, successor, -ion* (französ. *-eur, -ion*, lat. *-or, -io*). Dasselbe Stammwort liegt vor in *deceive, conceive, receive, perceive* (Beziehungen zum französischen *-cevoir*, lateinischen *-cipere*).

So gaben die folgenden Zusammenstellungen aus Schülerarbeiten reiche Gelegenheit, in ähnlicher Weise Betrachtungen über die Wortbildung aus germanischem und romanischem Stamm anzustellen und viele neue Ableitungsformen und Beziehungen der einzelnen Wortarten und der verschiedenen Sprachen unter einander kennen zu lernen.

Hierbei gewinnt der Schüler manchen interessanten Einblick in die Sprachbildung und sieht, wie die beiden Sprachelemente mit einander verschmolzen sind (z. B. *useful, usefulness : useless, uselessness : — protectorship : — doubted, undoubted* u. a. m.).

Aus der zunächst folgenden Zusammenstellung erkennt er außerdem die Gesetze des Lautwandels und der Lautverschiebung, die ihm durch Hinweis aufs Plattdeutsche und durch die Erklärungen an der Lauttafel noch besonders verdeutlicht werden und in Obersekunda in enge Verbindung mit dem deutschen Lehrstoff treten.

1.

Lautwandel bezw. Lautverschiebung.

I. a) ***t : ss.*** *water* : Wasser, *kettle* : Kessel; *foot* : Fuß, *hot* : heiß, *nut* : Nuß, *white* : weiß etc.

b) ***t : z, tz.*** *two* : zwei, *ten* : zehn, *tide* : Zeit, *tongue* : Zunge, *tooth* : Zahn, *tile* : Ziegel; *salt* : Salz, *wit* : Witz, *cat* : Katze, *heart* : Herz, *whet* : wetzen, *sit* : sitzen etc.

c) ***d : t.*** *day* : Tag, *deed* : Tat, *deep* : tief, *drink* : trinken; *ride* : reiten, *wide* : weit; *old* : alt, *broad* : breit, *hold* : halten etc.

d) ***th : d (t).*** *thing* : Ding, *thank* : Dank, *thunder* : Donner, *thorn* : Dorn, *three* : drei, *throng* : drängen, *smith* : Schmied, *mouth* : Mund etc.

II. a) ***p : ff, f.*** *gape* : gaffen, *hope* : hoffen, *weapon* : Waffe(n); *sleep* : schlafen, *heap* : Haufen, *sheep* : Schaf; *sharp* : scharf, *help* : helfen etc.

b) ***p : pf.*** *path* : Pfad; *palace* : Pfalz, *pipe* : Pfeife, *plant* : Pflanze, *pound* : Pfund etc.

c) ***f, v : b (p).*** *wife* : Weib, *thief* : Dieb, *calf* : Kalb; *give* : geben, *raven* : Rabe, *fever* : Fieber, *shave* : schaben etc.

III. a) ***k : ch.*** *make* : machen, *sake* : Sache, *book* : Buch etc.

b) ***y, i*** entsprechend ***g.*** *day* : Tag, *say* : sagen, *yellow* : gelb, *yarn* : Garn; *hail* : Hagel, *sail* : Segel etc.

c) ***ch*** entsprechend ***k.*** *child* : Kind; *church* : Kirche, *cheese* : Käse etc.

d) ***sc, sh*** entsprech. ***sch*** (*scum**) : Schaum, *scold**) : schelten, *scrivener**) : Schreiber; *ship* : Schiff, *fish* : Fisch, *fresh* : frisch, *shoe* : Schuh etc.

e) ***gh*** entsprechend ***ch***. *fight* : fechten, *night* : Nacht, *right* : Recht, *brought* : brachte, *thought* : dachte, *eight* : acht etc.

2.

Wortgruppen:**)

remain, remainder; deep, depth; long, length; broad, breadth; wide, width; high, height.

sustain, sustenance, conquer, conquest, conqueror; intend, intent, intention; Spain, Spanish, Spaniard, young, youth, youthful, plant, planter, plantation; hard, hardy, hardiness, hardihood, resolve, resolute, resolution, provide, provision, provisional, sail, sailer, sailor, to quarrel, the quarrel, quarrelsome; judge, judgment, justice, justify; consider, consideration, considerable;

honour, honourable, dishonourable, honest, resist, resistance, resistless, resistible, dispose, disposition, disposal, disposable; company, companion, companionable, companionship, to fight, the fight, fighter, fighting; to regard, the regard, regardful, regardless, hate, hater, hateful, hatred, to favour, the favour, favourable, favourite; like, to like, likeness, likewise; old, olden, oldness, oldish; advent, adventitious, adventure, adventurous, know, knowing, knowable, knowledge, unknowing;

office, officer, official, officious, officiate; sick, sickness, sickly, sickliness, sicken, to horse, the horse, horseshoe, horseman, horsemanship; defend, defence, defendant, defender, defensive;

protect, protector, protection, protectorate, protectorship, protective; courteous, courtesy, courtier, courtly, courtship;

expert, to experience, the experience, experiment, experimental, expertness, experienced; to doubt, the doubt, doubtful, doubtfulness, doubtingly, doubtless, undoubted;

provide, provider, providedly, providently, providence, provision, provisional, provisionary, to use, the use, user, usable, useful, usefulness, useless, uselessness, usual, unusual, usage;

life, lifeless, lifetime, lifelike, lifelong; live, lively, livelihood, liveliness, livelong.

Die in den beiden Zusammenstellungen enthaltenen Beispiele geben dem Schüler gewissermaßen ein Bild der englischen Sprachgeschichte; sie zeigen ihm, wie sich mit dem angelsächsischen

*) Zu den Wörtern mit *sc* ist zu bemerken, daß es Lehnwörter sind; die echt englischen haben *sh*.

**) Bei dieser Arbeit wurden die Schüler angeleitet, das Wörterbuch zur weiteren Ergänzung einzelner bekannter Stammwörter heranzuziehen.

Grundstock das Normännisch-Französische vereint und wie in dieses mit der weiteren Entwicklung der Sprache immer mehr fremde Bestandteile aus den romanischen Sprachen eindringen und sich schließlich das Bürgerrecht erwerben.

Aus der zu verschiedenen Zeiten erfolgten Aufnahme von fremden Bestandteilen ergibt sich der große Reichtum des Sprachschatzes, der dem Schüler bei der Betrachtung der Synonymik noch besonders deutlich vor Augen geführt wird.

Wie gefügig und geschmeidig sich die englische Sprache in der mit neu auftretenden Begriffen Hand in Hand gehenden Neubildung von Wörtern erweist und wie sie die verschiedenen Sprachelemente zu diesen Neubildungen leicht verwerten kann, ersieht der Schüler schon aus der in obiger Übersicht vielfach hervortretenden Vereinigung von germanischen und romanischen Bestandteilen innerhalb ein und desselben Wortes.

In der nachfolgenden etymologischen Übersicht, die eine Auswahl der von den Schülern gegebenen Beispiele bietet, kann natürlich keine Rücksicht auf die Zeit der Entlehnung genommen werden. Auch sind spätlateinische Bildungen, wie sie einzelnen Wörtern zu Grunde liegen, unbeachtet geblieben.

3.

Etymologisches.

Englisch:	Deutsch:	Lateinisch:	Französisch:
way	Weg	via	voie
young	jung	iuvenis	jeune
name	Name	nomen	nom
have	haben	habere	avoir
father	Vater	pater	père
mother	Mutter	mater	mère
ear	Ohr	auris, auricula	oreille
*(a)scribe	*schreiben	scribere	écrire
*master	*Meister	magister	maitre
*throne	*Thron	thronus	trône
long	lang	longus	long
*family	*Familie	familia	famille

* = entlehnt (allerdings zu sehr verschiedenen Zeiten).

Englisch:	Deutsch:	Lateinisch:	Französisch:
*number	*Nummer	numerus	nombre
*coast	*Küste	costa	côte
*port	*Port	portus	port
*negro	*Neger	niger	nègre
*miserable		miserabilis	misérable
*experience		experientia	expérience
*peril		periculum	péril
*resolve		resolvere	résoudre
*repeat		repetere	répéter
*vessel		vascellum	vaisseau
*strange		extraneus	étrange
*pious		pius	pieux
*poison		potio	poison
*doubt		dubitare	douter
*squadron	Schwadron		escadron
*slave	Sklave		esclave
*cord	Kordel	chorda	corde
*force		(fortis)	forcer
*escape			échapper
*return			retourner
thirteen	dreizehn	tredecim	treize
new	neu	novus	neuf
many	manch		maint
do	tun		
sail	segeln		
come	kommen		
man	Mann		
learn	lernen		
small	schmal		
world	Welt		

Eine weitere etymologische Vergleichung ist in nachstehender Übersicht enthalten, die eine Anzahl der den schriftlichen Schülerarbeiten entnommenen Beispiele aus einer Zusammenstellung von Gegensätzen gibt. Der schriftlichen Behandlung ging die mündliche Durcharbeitung des erworbenen Sprachstoffs voraus, wobei die Schüler selbsttätig das angegebene Material gewonnen haben. Eine Erweiterung erfuhr dann die Betrachtung durch Heranziehung neuer Beispiele, die sich teils an den aus anderen Sprachen schon bekannten Wortschatz anschlossen, teils mit Hilfe des Wörterbuchs von den Schülern gefunden wurden.

* entlehnt (allerdings zu sehr verschiedenen Zeiten).

4.

Zusammenstellung von Gegensätzen.

I. Der direkte Gegensatz wird ausgedrückt

1) durch verschiedene Wörter:

heavy — light; difficult — easy; good — bad; old — young; great — small; thin — thick; hard — soft; cheerful — sad; clean — dirty; shallow — deep etc.

2) durch Präfixe:

a) **dis-** (frz.: *dis-*, *dé-*, *dés-*; lat.: *dis-*, *di-*):

Englisch:	**Französisch:**	**Lateinisch:**
concord	concorde	concordia
d i s cord	d i s corde	d i s cordia
join	joindre	jungere
d i s join	d i s joindre	d i s iungere
mission	mission	missio
d i s mission	d é mission	d i missio
obey	obéir	obedire
d i s obey	d é s obéir	—
proportion	proportion	proportio
d i s proportion	d i s proportion	—

b) **in-** (frz.: *in-*; lat.: *in-*):

different	différent	differens
i n different	i n différent	i n differens
temperance	tempérance	temperantia
i n temperance	i n tempérance	i n temperantia
utility	utilité	utilitas
i n utility	i n utilité	i n utilitas
active	actif	activus
i n active	i n actif	(i n activus)
tolerable	tolérable	tolerabilis
i n tolerable	i n tolérable	i n tolerabilis

im- (frz.: *im-*; lat.: *im-*) durch Assimilation:

mortal	mortel	mortalis
i m mortal	i m mortel	i m mortalis
perfect	parfait	perfectus
i m perfect	i m parfait	i m perfectus
modest	modeste	modestus
i m modest	i m modeste	i m modestus
polite	poli	politus
i m polite	i m poli	i m politus
potent	puissant	potens
i m potent	i m puissant	i m potens

ill- (frz.: *ill-*; lat.: *ill-*) durch Assimilation:

literate	lettré	litteratus
i l literate	i l lettré	i l litteratus
legal	légal	legalis
i l legal	i l légal	—

ir- (frz.: *ir-*, lat.: *ir-*)

reverence	révérence	reverentia
irreverence	irrévérence	irreverentia
religious	religieux	religiosus
irreligious	irreligieux	irreligiosus
rational	rationel	rationalis
irrational	irrationel	irrationalis
reparable	réparable	reparabilis
irreparable	irréparable	irreparabilis
revocable	révocable	revocabilis
irrevocable	irrévocable	irrevocabilis
regular	régulier	regularis
irregular	irrégulier	irregularis

(c) **non-** (frz.: *non*, lat.: *non*).

conductor	conducteur	conductor
nonconductor	non-conducteur	—
existence	existence	existentia
nonexistence	non-existence	—
sense	sens	sensus
nonsense	non-sens	—
conformist	conformiste	
nonconformist	non-conformiste	

d) **un-** (deutsch: *un-* und *ent-*):

bound	gebunden	natural	natürlich
unbound	ungebunden	unnatural	unnatürlich
born	geboren	known	bekannt
unborn	ungeboren	unknown	unbekannt
certain	(sicher)	fold	falten
uncertain	un(sicher)	unfold	entfalten

roll	rollen
unroll	entrollen

e) **anti-** (frz.: *anti*, lat.: *anti*):

sympathy	sympathie
antipathy	antipathie

Antichrist	Antichrist	Antichristus
antipope	antipape	antipapa
antidote	antidote	antidotum
antipode	antipode	antipodes pl.

3) durch Suffixe:

hopeful	hoffnungsvoll	helpful	hilf(reich)
hopeless	hoffnungslos	helpless	hilflos
fruitful	fruchtbar	useful	(nützlich)
fruitless	fruchtlos	useless	(nutz)los

successful	erfolgreich
successless	erfolglos

II. Gegensätze schwächerer Schattierung, ausgedrückt durch die Präfixe:

a **counter-, contra-** (frz.: *contre-*; lat.: *contra-*):

contradict	contredire	contradicere
order	ordre	ordo
counterorder	contre-ordre	-
balance	balance	bilanx
counterbalance	contre-balance	-
act		
counteract		

b) **ab-** (frz.: *ab-*; lat.: *ab-*):

use (Verb.)	user	uti	use (Subst.)	us (usage)	usus
abuse „	abuser	abuti;	abuse „	abus	abusus

c) **mis-** (frz.: *mé(s)-*; lat.: *minus* bezw. *male-*; deutsch: *miss*):

esteem	estimer	aestimare	(achten)
misesteem	mésestimer	—	mißachten
good fortune	fortune	bona fortuna	(Geschick) (Glück)
misfortune*)	(in)fortune	(adversa) fortuna	Miß(geschick)
		(mala) fortuna	(Unglück)
deed	(fait	(factum	Tat
misdeed	méfait	malefactum	Missetat
understanding	—	—	Verständnis
misunderstanding	—	—	Mißverständnis

Bei der etymologischen Betrachtung der Sprache, wie wir sie hier an einzelnen Beispielen aus der Wortbildung und Wortvergleichung vorgeführt haben, sei auf die Gefahr der Verwechslung der Schreibweise verwandter Wörter besonders hingewiesen. Wörter, wie *adresse, address; ennemi, enemy; réparer, repair; prisonnier, prisoner; galop, gallop; solliciter, solicit* u. a. m. müssen in ihrer abweichenden Schreibung ganz besonders geübt und eingeprägt werden. Übertragungen französischer und deutscher Wörter auf das Englische kommen leicht vor. So werden gelegentlich mißverständlicherweise als gleichbedeutend gesetzt: *le bord, the board; blesser, to bless; dresser, to dress; bekommen, become; Schreibfeder, feather; Stuhl, stool* usw.

Von großer Bedeutung ist die Berücksichtigung des phraseologischen Elements der englischen Sprache, die infolge ihrer Eigenart

*) Vgl. auch: *bad fortune, ill fortune.*

eine außerordentliche Vielseitigkeit aufweist und uns daher ganz besonders nötigt, der idiomatischen Seite der Sprache unsere größte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Wie die Übersetzungsmethode leicht derartige Fehler begünstigt, so erschwert sie andererseits geradezu die schnelle Aneignung der fremdsprachlichen idiomatischen Wendungen, denen eben in vielen Fällen kein entsprechender Ausdruck in der Muttersprache gegenübersteht. Hier gilt es vor allem, sich die Sache, den zu Grunde liegenden Gedankeninhalt selbst genau zu veranschaulichen und damit den entsprechenden englischen Ausdruck zu verbinden, der im Zusammenhang des Ganzen zu erfassen und festzuhalten ist. Eine Gegenüberstellung mit dem Deutschen verwirrt oft mehr, als sie nützt, und hindert das tiefere Verständnis der fremden Sprache.

Hausknecht gibt in der Vorbereitung zu den Compositions zum Schluß unter »Phraseologisches« eine Menge solcher idiomatischen Wendungen, die leider von den Deutschen oft recht wenig beachtet werden. Durch diese phraseologischen Zusammenstellungen wird der Schüler angeleitet, auch in der sich anschließenden Schriftstellerlektüre sein Augenmerk von Anfang an auf diese so charakteristische Seite der englischen Sprache zu richten und durch gründliche Durcharbeitung des Stoffes sich gerade die vom Deutschen völlig abweichenden Wendungen einzuprägen.

Eine große Hilfe gewährt hierbei das Bemühen, in der englischen Sprache zu verweilen und die vorliegenden Wendungen durch andere zu ersetzen. So lasse ich auch beim Loslösen der Wendungen aus dem Zusammenhang stets diesen Wechsel im Ausdruck eintreten oder schwierigere Wendungen durch einfache Ausdrücke erklären und für einfache Ausdrücke die betreffenden idiomatischen Wendungen einsetzen. Ich brauche hierbei nur auf die bei den Sprechübungen gegebene ausführliche Darstellung dieses Ersatzes eines Ausdrucks durch den anderen hinzuweisen und zu bitten, bei den denselben Text behandelnden Arbeitsproben die Vergleiche zwischen den einzelnen Arbeiten vom phraseologischen Gesichtspunkte aus selbst anzustellen.

Im Anschluß an ein Diktat (siehe S. 70) wurden solche Übungen im Ersatz von Ausdrücken von der Klasse gemacht, und ebenso zeigt die nachfolgende Arbeit, wie sich die Schüler durch den andauernden Gebrauch der fremden Sprache in dieser allmählich bewegen lernen.

5.

Ersatz von Ausdrücken.

(Aus Gardiner's "Francis Drake".)

Die den Schülern diktierten Sätze sind mit I—V bezeichnet, die von ihnen gemachten Änderungen liegen in den betreffenden mit Buchstaben versehenen Nummern vor. Es sind alle Veränderungen des Ausdrucks zusammengestellt, welche die Schüler innerhalb 25 Minuten ohne vorausgegangene Besprechung sofort als Reinschrift niedergeschrieben haben.

I. *The advantage of the English ships lay not in bulk, but in construction.*

a. The English were overwhelming not by the size of the ships, but their power lay in the construction of the ships.

b. In construction, not in bulk lay the advantage of the English ships.

c. The English ships were superior to the Spanish not in bulk, but in construction.

d. The advantage of the English fleet (squadron) consisted not in bulk, but in construction.

e. The advantage of the English was the light construction of their ships.

f. The English had not large ships, but they were better constructed.

g. The power of the vessels of the English was not caused by the extent, but by the construction of the ships.

h. The English men of war could do very much against the enemy because they were well constructed and not too large.

i. The English vessels were not large, but well constructed.

k. The advantage of the English men of war did not consist in size, but in construction.

l. The advantage of the English men of war was to be found in their construction.

II. *Just before nightfall the fighting began.*

a. When evening (night) broke in, the combat (battle) commenced.

b. Just at sunset the battle was commenced.

c. Just when the sun set, the battle began.

d. Before night they attacked (rushed upon) the enemy.

e. Just when the dawn began, they went to fight.

f. In the evening they began the battle.

g. They began to fight when sun had set.

h. In the evening the battle began; in the evening they began to fight.

i. Just in the moment when night broke in, the battle was commenced.

III. *The English ships shifted their places rapidly.*

a. The ships of the English changed their positions quickly.

b. The English ships sailed rapidly away. The places where shifted rapidly by the English boats.

c. The English frigates swiftly changed their position.

d. The English changed the course of their fleet quickly (swiftly).

e. The English were able to leave their places swiftly. The English changed their position. The places were shifted rapidly by the English fleet.

f. The English vessels quickly (fast) changed their position (course).

IV. *Lord Howard could observe that many of the large ships of the enemy were busy in stopping leaks.*

a. observe = see, many = a great number, were busy = were engaged in.

b. busy = occupied with, enemy = foe, repairing the damage; observe = perceive.

c. observe = remark = see, many of = a great part (deal) of.

d. observe = espy, busy in stopping = worked to correct.

e. busy = diligent.

f. could = was able.

g. Lord Howard saw . . . . . . big men-of-war.

h. large ship = a ship of great bulk.

i. many = most, stopping = closing = shutting.

V. *The Spaniards were brave men, and did their best to resist.*

a. The Spaniards were bold soldiers and did all they could to withstand.

b. The Spanish soldiers were brave men and fought as well as they could.

c. brave = gallant; they resisted as well as possible.

d. did their best = did what they could (what was possible).

e. resist = to fight stubbornly; the Spaniards = the Spanish army was composed of brave men.

f. to oppose, to stop the enemy.

g. they made all efforts.

h. The Spaniards fought bravely and resisted strongly.

Einer meiner Kollegen machte mit den Schülern des zweiten Jahrganges im Englischen folgende Übung.

An der Tafel stand der Satz:

Being afraid of a French invasion, the English made great preparations for the defence of their country.

Dazu bildeten die Schüler folgende Sätze:

1. *Seeing the warlike preparations made in France in 1798, the English were afraid of a French invasion.*

2. *As the English were very much afraid of a French invasion, they made great preparations in order to prevent the landing of the French.*

3. *The English people made preparations for the defence of their country, because they feared a French invasion.*

4. Seeing the warlike preparations made in France, the English thought that an invasion of their country was intended, and therefore they made preparations for its defence.

5. Being afraid of a French invasion, measures were taken by the English government to defend the country.

Die Übung, denselben Gedankeninhalt mannigfach auszudrücken, wird auch dadurch geboten, daß der Schüler aus dem Sprachstoff heraus Übersichten von Wörtern und Wendungen gibt, die dasselbe Gebiet berühren. Hierbei wird er gleichzeitig angehalten, den Stoff in entsprechende Unterabteilungen zu gliedern und in diese die gefundenen Wörter und Redensarten einzutragen.

So ergibt sich aus der Zusammenfassung aller von den Schülern über das Kriegswesen verfaßten Arbeiten folgende Übersicht der bekanntem Sprachstoff entnommenen Ausdrücke. Einen wie großen Nutzen solche Zusammenstellung für die stilistische Ausbildung gewährt, liegt auf der Hand, und so ist es erklärlich, daß ein derartiger zu sicherer Verfügung stehender Wortschatz die Ausarbeitung eines Aufsatzes über ein geschichtliches Thema ohne Benutzung des Wörterbuchs erheblich erleichtert.

6.

Zusammenstellungen,

die die Schüler im Anschluß an Hausknecht's "English Student" geliefert haben.

Kriegswesen.

A. Land.

1. **Die Führer:** officer, colonel, general, governor; guide, leader, chief, commander; knight, duke.

2. **Die Truppen:** soldier, mercenary warrior, militia, volunteer; rank, band, troop, brigade, army; horseman, hunter, archer, gunner, rifleman; cavalry, infantry, artillery.

3. **Ausrüstung:** to be armed in heavy armour; bow, crossbow, arrow; shield, arch; sword, sabre, dagger; spear, shaft; battle-axe; gun, rifle; gunpowder store of gunpowder, provision, ammunition; cannon, battery; crest, banner, standard, tent.

4. **Arten des Krieges:** war, civil war, expedition, crusade.

5. **Vorbereitungen zum Krieg:** to make all preparations for invading; to propose the plan of making war upon a country; to intend an invasion.

6. **Eröffnung der Feindseligkeiten:** to undertake a war, a crusade; to declare war; to go to war with; the war has broken out; to be at war with; to be engaged in war; to make war upon; the hostilities begin; to fight on foot.

7. **Versammlung der Truppen**: to be called out, to call to arms; to arm, to collect soldiers, to assemble the troops, to take the command, to gather round a banner.

8. **Verteidigung des Landes**: to guard the boundary, the border, the frontier, to defend a people, the defender, the defence, a warlike activity is displayed, to take measures, to turn to the enemies, to fight against the enemies.

9. **Der Einfall**: to make expeditions, to invade a country, the invasion of a country, to make an invasion, to make inroads, to stir up the people to rebel, the exploration, to execute a spy.

10. **Marsch**: to march, to proceed, to advance, to make road; to hasten; to lead, to drive on, to ride on, to ride out, to ride up, to go out with a regiment; to ascend a hill, to make halt.

11. **Lager**: the camp, to pitch tents, to kindle camp-fires; to sleep by the camp-fire; the sentinel.

12. **Belagerung**: to build a fortress, to erect a stronghold; to build walls, ramparts, to throw a barrier, to ward, to hold out, to defend a town; to surround a town, the barricade, to make all preparations for the attack, to attack; to charge; to storm at, to make a breach, to penetrate; to conquer, capture, seize a town; to take a fort, the capture of a fortress, to plunder; to burn; to destroy; to surrender a town; to wait for the relief; to raise a siege; the assault failed.

13. **Arten des Kampfes**: battle; struggle, strife; fight; combat.

14. **Beginn der Schlacht**: the field of battle; the ground is favourable; to strengthen the position; to prepare a battle; to offer a battle; to give order for battle; to begin the battle.

15. **Der Angriff**: to march to the attack; to come on to the attack; to ride on in front, to charge the foes, to reach, to meet the enemies; the night attack.

16. **Der Kampf**: to hold the ground, the ranks stand firm, to withstand the charge, to oppose the enemies, to fight, to struggle; to flash the sabres; to toss the swords, to stab in, showers of spears are thrown; to shoot; to fire shots; to load the guns, to aim, to slay, to cut down; to strike down; to perish; to use the cannons, to blow up, to pour in a deadly volley; the thunder of cannon; the cannonade, to be plunged in the battery smoke, the cavalry is carrying all before them; an heroic action, bravery, to lay low, to lay down; to cut through the enemies' line, to break through their line, to struggle for one's life; to sell one's life; to continue stubbornly fighting; the battle goes on.

17. **Gefahr**: to perceive a snare, the danger threatens; there is a bitter strife.

18. **Rettung**: to help against the foes, to get reinforcements; to get assistance, to prevent somebody from sending help, to come to one's side; to rescue, to hope to find support; to turn for help to somebody.

19. **Verwundungen**: to be pierced by an arrow; the shaft pierced his breast, the surgeon binds up the soldier's wounds, he dresses the wounds; to leave the wounded behind.

20. **Tod**: to fall dead; to get killed, men and horses are hewn down; to bury the dead; to beat funeral marches.

21. **Rückzug, Flucht und Verfolgung**: the attempt failed; to throw into disorder, to cede, to give way, to beat a hasty retreat; to retire to the camp; to retreat, to withdraw the forces, to escape, a lucky escape; to make prisoner;

capture; to lose all hope; to drive out the enemies; the enemy is close behind them; to flee; flight; fugitive; to persecute; to suffer persecution; the enemies fled much frightened; to cease the firing.

22. **Sieg und Niederlage**: to succeed in defeating the enemy; to gain a victory; to win a battle; to beat an army; to suffer a defeat; to surrender; the victor; the victorious army; the triumph.

23. **Friede**: to make peace; to make friends with the enemies.

24. **Ergebnis**: to conquer a country; to make one's self master of a country; to take possession of; to occupy; the occupation; to settle down; to divide the land; to establish a kingdom; to keep a people in subjection; to submit, submission; to reduce to subjection; to accept the sway; to obey an order; to return home; independance.

B. See.

1. **Die Schiffe**: ship; vessel; ferry, ferry boat, steam ferry boat, steamer, steam boat; ship of commerce, merchantman; man of war, frigate, tender; pinnace; schooner; coasting vessel, troopship, threedecker, flagship, squadron, division; fleet; navy; navigation.

2. **Bemannung**: captain; steersman, mariner; navigator, seaman; sailor; full-sailor; pilot; crew; to go through one's practice, to show an inclination for a nautical career.

3. **Führer**: sea-officer; captain; admiral.

4. **Apparate etc.**: the mariner's compass; chart, stock, cabin; mast, main-beam; hulk; flag; helm.

5. **Häfen etc.**: harbour; port; naval station; canal; channel; the tide is rising.

6. **Abfahrt**: to leave an island; to set out for; to set sail; to put to sea; to enter a boat; the boat puts off; to go on board a ship; to start in a ship; to start from; the ship begins to move, to sail from a town; to be on deck of a ship.

7. **Fahrt**: to sail on; to steer, steerage; direction; route; to sail southward; a voyage of discovery; a maritime discovery; to cross the sea, to sail up a river; to pass a channel; to double a cape; to sail round a cape; the breeze drives a vessel; to sail with the wind.

8. **Ankunft**: to approach the coast; to reach the harbour; to arrive at an island; to stop at the port; to land at a town, on the coast, at the shore; to cast, to drop anchor; to expose ships; to salute; to get on shore; the vessels reach the quay; to unload the ship.

9. **Rüstung zum Seekrieg**: equipping; equipment; the project of crossing the sea; to provide a fleet; to refit a fleet; to man and to arm boats; to make an expedition by sea.

10. **Erste Bewegungen**: to come across the sea; to venture as far as the coast of the enemy; to reckon; to notice; to catch sight of; to be in sight of; to sail close to the shore; to elude a fleet; to land an army; to fill the boats with soldiers; the boats are quietly brought across; the tender goes out to the troopship; to overtake a fleet; to approach a coast.

11. **Beginn der Schlacht**: to take the command of a ship; to take the lead; to range; to give order for battle; to make a signal to; to carry a ship into action; to meet a ship; to board a vessel; the assault, the defence.

2. **Der Kampf**: to lay the ship alongside the enemy's man of war, to reserve the fire till at close quarters, to fire alongside, to rifle the hold, to do much damage with the fire, to cut through the lines of the ships. One frigate was in danger; the ship was posted in the hottest part of the battle, a little squadron reached the place of danger; the soldiers were as skilful as they were brave; the ship escaped; the battle goes on.

3. **Untergang**: to set a ship on fire, to catch fire; to blow up with all the crew; to go to the bottom; to sink, a shipwreck, to be wrecked; to crush a fleet; to take and destroy a ship; to leap over the bulwark, to rush to the boats; to struggle in the water; to be saved by the nearness of the land.

4. **Sieg und Niederlage**: conquest, relief, to haul down the flag in submission, to cease firing, to remain master of the sea.

Zu dieser in meinem Unterricht gewonnenen Übersicht füge ich die eines Kollegen bei, welche seine Obersekundaner als Wiederholung der 15 »Sketches« des »English Student« in gemeinsamer Arbeit zusammenstellten. Die Schüler fanden für die Einreihung des Wortschatzes folgende Überschriften:

I. Ein Schultag.

a. Verrichtungen während des Tages:

1. Aufstehen, 2. Unterricht, 3. Frühstück, 4. Beim Sport, 5. Beim Tee, 6. Bëim Gottesdienst.

b. Gegenstände in der Schule:

1. Im Schlafzimmer, 2. Im Schulzimmer, 3. Kleidung.

c. Personen in der Schule. d. Prüfungen. e. Schulfächer.

II. Beobachtungen auf dem Ausfluge.

a. Eisenbahn. b. Stadt. c. Auf dem Wasser. d. Im Zoologischen Garten.

III. Tages- und Jahreszeiten, Wetter. IV. Heimat und Familie. V. Tiere. VI. Nahrung. VII. Postwesen. VIII. Universitätsleben.

Es würde zu weit führen hier die ganze umfangreiche Sammelarbeit der Schüler wiederzugeben. Ich begnüge mich, eine der Übersichten mit Beispielen zu belegen:

Sport: playground, lawn tennis, junior tennis tournament.

Cricket: cricket match, bowler, bat, wicket, score, run, side, captain, opponent, to play cricket, tennis, to be on one's side, to have a good game, to finish a game, to leave off a game, to bowl, to bowl his best; to bowl out, to bat last, to

make the wickets fall, to be at the wickets, to wait one's turn, to toss for innings, to get somebody out to go in, to come in, to win by three runs, to make a large score.

Swimming: to have a bath, to have a swim.

Skating: to have a fine (capital) skating.

Rowing: boat, headboat, the eight (College Eight) oar, race, row, to get the boat ready, to be head of the river, to have the right to keep one's oar.

Fishing: fish, perch, roach, jack; rod, reel, line, hook; groundbait; to fish, to go fishing, to catch a lot of fish, to get the fishing things ready, the line gets in a tangle, to put the line straight, to fry some fish in the kitchen stove.

Alle vorstehend angegebenen Übungen etymologischer und phraseologischer Art leiten in das Gebiet der Synonymik über und stehen mit ihr im engsten Zusammenhang.

Das Studium der Synonymik schließt sich ebenfalls eng an den bekannten Sprachstoff an und entnimmt ihm die Beispiele. Die Rückgabe der freien schriftlichen Arbeiten bietet besonders günstige Gelegenheit, bei der Vielseitigkeit der Ausdrücke zugleich Verwechslungen klarzulegen und so in einfachster Weise synonymische Belehrungen anzuknüpfen und der Wortbedeutung auf den Grund zu gehen.

Die Reichhaltigkeit des englischen Sprachschatzes in seinen Hauptbestandteilen weist den Schüler schon von Anfang an auf gleichbedeutende Wörter hin. So lernt er kennen: *deep — profound; lead — conduct; begin — commence; end — finish; sight — view; fight — combat; hinder — prevent; give up — resign; allow — permit; wish — desire* u. a. m. Weitere Beziehungen gewinnt er aus dem Französischen: *accepter (accept), recevoir (receive), obtenir (obtain); fameux (famous), renommé (renowned)* u. s. w.

Sehr leicht wird der an mechanisches Übersetzen gewöhnte Schüler veranlaßt, Ausdrücke aus dem Deutschen ohne Wahl zu übertragen. Hier gilt es, die Irrtümer aufzuklären und durch entsprechende richtige Ausdrücke aus dem bekannten Sprachstoff belegen zu lassen.

Gerade hierbei erweist sich die Fähigkeit des Schülers, ein erlerntes Wort in seinem Zusammenhange vorzuführen, als außerordentlich vorteilhaft für die Bestimmung und Umgrenzung des dem Wort zu Grunde liegenden Begriffes; findet er verschiedene Wörter von ungefähr derselben Bedeutung, so wird ihm die Vergleichung der aus dem Zusammenhang gezogenen Beispiele die Beziehungen der einzelnen Wörter zu einander um so klarer zum Bewußtsein bringen. In den meisten Fällen handelt es

sich eben nicht um eine genaue in Regeln gekleidete Unterscheidung der Synonyma, nein, es kommt vielmehr auf das Sprachgefühl an, dessen Entwicklung vor allem durch das stete Sprechen der Sprache gebildet oder mindestens angebahnt wird.

Hieraus ergibt sich auch, daß die üblichen synonymischen Unterscheidungen ein völliges Aufgehen im fremden Sprachstoff bedingen und erst dann eintreten dürfen, wenn der Schüler im Gebrauch der Sprache schon genügende Übung erworben hat, um selbst vergleichen und die abweichenden Bedeutungen erkennen zu können.

Sollten sich beim mündlichen und schriftlichen Ausdruck fehlerhafte deutsche Wendungen einschleichen, so empfiehlt es sich, gelegentlich bei einer Betrachtung der Synonyma auch einmal vom Deutschen auszugehen, um festzustellen, in wie mannigfacher Weise oft derselbe deutsche Ausdruck im Englischen wiedergegeben werden kann (vgl. deutsch »Seite« = *page, flank, side).*

Von diesem Gesichtspunkte aus haben die Schüler aus dem Sprachstoff heraus selbständig Zusammenstellungen gemacht, die hier zu einem Gesamtbild vereinigt sind. Ich gebe hier absichtlich den ersten Entwurf ohne die Ergänzungen, die im weiteren Verlauf des Unterrichts hinzugetreten oder von mir gegeben worden sind, um zu zeigen, was die Schüler nach mannigfachen Übungen im Ersatz von Ausdrücken bei der Durcharbeitung des Sprachstoffes selbständig gefunden haben. Die Arbeit stützt sich auf den im Laufe von 1 ¾ Jahren erworbenen Sprachstoff des »English Student« von Hausknecht.

Unterdessen hat sich die Liste der Synonyma wieder erheblich vergrößert, und zu den einzelnen hier zusammengestellten Nummern sind neue Wörter hinzugekommen. Das Gefühl für die Bedeutungsunterschiede sinnverwandter Wörter ist mehr und mehr geweckt worden, da die Schüler die meisten Beispiele zur freien Verfügung haben und bei Behandlung neuen Stoffes nach Analogie zu verfahren gewöhnt sind.

7.

Synonyma.

1. **Uhr**: *clock, watch.* These periods he measured by candles burning one inch in twenty minutes, for *clocks* were not known in Europe before the XII[th] century, and *watches* were only invented in the XV[th].

2. **Küste, Ufer**: *shore, bank, coast.* These Northmen had made themselves masters of that part of France which is opposite the southern *shores* of England.

They even ventured as far as the *coast* of America. Windsor castle is lying on the *banks* of the Thames.

3. **Handel**: *traffic, commerce.* There is much *traffic* in it. The cities shall with *commerce* shine.

4. **Teich**: *lake, pond.* There's the *lake*, that jolly Serpentine. On the right side of the summer picture we see a *pond*.

5. **Seite**: *page, flank, side; aside.* What *page* is the Roman history lesson? Our soldiers came into the *flank* of the enemy. O'Neil, you are on my *side*. You are putting the book *aside*.

6. **Herrscher**: *king, queen, monarch, emperor, tyrant.* The *king* must have been lost in thoughts. Each of the *Queen's* 150 guests was served with a golden plate. The greatest of the Old English *monarchs* was the good king Alfred. Queen Victoria was entertaining her grandson, the *Emperor* William the Second of Germany. The haughty *tyrants* ne'er shall tame.

7. **Vorrat**: *store, provision.* In whose power had it ever lain to display such *stores* of massive plate? The besiegers had thrown a barrier across the river to prevent any *provisions* from being brought into the town.

8. **Feind**: *enemy, foe, opponent.* When he heard it was the *enemy*, he was satisfied. The tiger is the natural *foe* of the elephant. His *opponents* were called whigs.

9. **Arbeit**: *work, task.* Col. Roebling was chosen, to whom the *work* was entrusted. However difficult a *task* it was, at last it was finished.

10. **Land**: *land, country.* Fresh tracts of *land* continued to be taken. The Angles found the *country* pleasant.

11. **Zimmer**: *room, hall, chamber.* Bob and Tim enter the big school *room*. The *hall* was lighted by long rows of golden candle sticks. The *chamber* was on the fourth floor.

12. **stark**: *strong, stout.* And our hearts, though *stout* and brave. The French had a *strong* position.

13. **warm**: *warm, hot.* Measures were taken to give the French a *warm* reception. It's one of the *hottest* days we've had this summer.

14. **jung**: *youth, youthful.* On board the burning ship was the admiral's *young* son Casabianca. In this battle the English lost their *youthful* commander.

15. **liegen**: *to be situated, to lie.* Quebec is *situated* on a great river. Windsor Castle *lying* on the banks of the Thames.

16. **erlauben**: *to allow, to permit.* But no one was *allowed* to speak in this room. Nor was he *permitted* to be present at the great sacrifices.

17. **verbinden, vereinigen**: *join, unite, connect, oblige.* Napoleon persuaded the Spaniards *to join* him. Brooklyn is the third largest town in the *United* States. The jewelled umbrella, with the possession of which Indian tradition *connects* the rulership of India. I am much *obliged* to you.

18. **nehmen**: *to take, seize.* Evans is going *to take* the boys to Hampton Court. The hunter *seized* his second gun.

19. **sprechen**: *to speak, talk.* Bob is *speaking* to his desk-neighbour. The boys stop *talking*.

20. **danken**: *to thank, return thanks, give thanks, be obliged, feel obliged.* *Thank* you, Sir. England had real cause to *return* joyful *thanks* to God. *Give* my best *thanks* to all who have inquired after me. I *am, feel,* very much *obliged* to you.

21. **zeigen** *display, show.* In whose power had it ever lain to *display* such stores of massive plate! Queen Victoria *showed* to her guests the rich treasures of India.

22. **bleiben** *stay, stop, remain.* The emperor only *stayed* four days at Windsor. A great change had taken place both in the country and the people during the time that the Romans *remained* in Britain. How long will the train stay here?

23. **kosten** *cost, expense.* The last of the great changes was only finished in the present reign and cost £ 900 000. What thousands of tons of steel and masonry has it required?

24. **bringen** *bring, take.* *Bring* me my jam. *Take* this letter to the post-office.

25. **schlagen** *hew, strike, beat.* They where *hewn* down like wood. The *striking* umbrella. The Spaniards were *beaten.*

26. **geben** *give, pass.* Parker, *give* me a clean knife and fork. Davies, pass me the milk, please.

27. **sagen**: *say, tell.* Have you forgotten what the Doctor *said* last week? I have something to *tell* you.

28. **berühmt**: *famous, celebrated.* Troy is lying on the Hudson and is *famous* for the washing done there. Bismarck was a *celebrated* man.

29. **gegen** *against, towards, to.* Julius Cæsar fought *against* the Britons. A shower of spears was thrown *towards* the fire. Mr. Vaughan has been very kind *to* you.

30. **während** *during, while, whereas.* *During* the dry season. Make hay while the sun shines. George III. had lost England a colonial Empire, *whereas* under Victoria, she had gained another.

31. **Stadt** *town, city.* Do you know Evans is going to take some of us to *town?* The Emperor went to London and paid a visit to the *City.*

32. **Stunde** *hour, lesson.* After two *hours* the boys leave home for school. What page is the Roman history *lesson?*

33. **leicht** *easy, light.* Then the Normans *easily* won the battle. Honour the *Light* Brigade Noble Six Hundred.

34. **stolz**: *proud, haughty, splendid, magnificent, noble.* Nelson of whose courage every Englishman is justly *proud.* The *haughty* tyrants ne'er shall tame. The royal castle has seen a great many *splendid* festivals. A *magnificent* harbour. The Arabian horses have a *noble* sight.

35. **geschickt**: *clever, skilful.* He chose a young but *clever* officer. Nelson's sailors were as *skilful* as they were brave.

36. **lieben** *love, adore, like, be fond of.* But men *loved* their church more than their king. The more the Scotch knew the English, the less they *liked* them. Bob was *fond of* learning something about Australia. Queen Victoria entertained the son of her *beloved* eldest daughter.

37. **machen** *render, make.* Eton has been *rendered* famous by its college. He wanted to *make* his people happy and secure.

38. **sehen** *see, look, gaze, remark, perceive, regard.* They *saw* an island rise before them. He *looked* at the ceiling. He *gazed* upon the leaping waves. Is there anything to be *remarked?* Part of the English, not *perceiving* the snare, followed them. He *regarded* her as a wonder among women.

39. **wünschen**: *wish, want, desire.* They burnt cattle and even men in cages of basket work as sacrifices to some god, whose favour they *desired* to win or whose wrath they *wished* to turn away. The Scotch *wanted* to be free.

40. **Unglück, unglücklich**: *disaster, bad luck; unhappy, unfortunate.* The work twice brought *disaster* to his family. He too had the *bad luck* to be laid up with fever. Hargreaves lived very *unhappy* with his family. He was an *unfortunate* explorer.

41. **schwer**: *difficult, heavy.* However *difficult* a task it was. I have to cord your *heavy* wooden box.

42. **mächtig**: *mighty, powerful.* The white torch of the *mighty* statue lightens up the harbour. Which of the English kings had ever entertained so *powerful* an Emperor?

43. **fremd**: *stranger, foreigner.* A *stranger* asked my brother, where is the Zoo. Every year many *foreigners* come to America.

44. **einige**: *some, any.* Evans is going to take *some* of us to town. Parker, you haven't given me *any* meat.

45. **über**: *about, more than, beyond, above, across, over.* Our master told us a story *about* Christmas in old time. There are *more than* twenty years ago. This task was *beyond* me. The electric lights are shining clear and bright as the stars, so high *above* the water. There he is going *across* the lawn. In the Abbey room was found far *over* 9000 people.

46. **zurück**: *behind, return, back.* They left his body *behind.* Third class *return.* We came *back* at ten o'clock.

47. **beabsichtigen, beschliessen**: *intend, resolve, determine.* But Napoleon did not *intend* to invade England. A desperate plan was *resolved* on. Harold and his men were *determined* to sell their lives dearly.

48. **finden**: *find, deem, invent, discover, meet.* The Muses, still with Freedom *found.* On his first voyage, Captain Cook *discovered* the strait which bears his name. Each age has *deemed* the new-born year the fittest time for festal cheer. He *invented* the spinning-jenny.

49. **wählen**: *choose, elect.* Afterwards Col. Roebling was *chosen* to build the bridge. He had been *elected* successor to Edward the Confessor.

50. **Reihe**: *line, row, rank.* Right through the *line* they broke. The Hall was lighted by long *rows* of golden candle sticks. And still the English *ranks* stood firm.

51. **klein**: *small, little, short.* They came to a *small* circle of stones. *Little* moments make an hour. He was a *short* man.

52. **bis nach**: *till, as far as, to, for, so far as.* Little is known of their history *till* 55 B. C. They pass through Trafalgar Square *as far as* Hyde Park Corner. We'll go by the Underground *to* South Kensington. In October 1844 an expedition started from Sidney *for* the Gulf of Carpentaria. They had even ventured *so far as* the coast of America.

53. **ankommen, erreichen**: *arrive at, reach, come up.* The latter point was *arrived at* after a journey in which much suffering was undergone. At length the little squadron *reached* the place of danger. When Nelson *came up,* night was fast coming on.

54. **erstaunen**: *be surprised, be astonished, wonder.* In the morning the French *were* very much *surprised* to find the English so near them. If the old kings

of England could have seen the splendour of the festival, they would have *been greatly astonished*. I was *wondering*, how many of them there are.

55. **gehen**: *go, walk, take a walk, take a trip, march, proceed, advance, pass.* We *went* to Portsmouth. They *walked* along the river. Yesterday we *took a trip* to the Feldberg. Bob and his master *take a walk* through London. The Normans *marched* to the attack. William *proceeded* to London. The party *advanced* as quickly as possible. They *pass* through Trafalgar Square.

56. **kämpfen, Kampf**: *fight, struggle, conflict, combat, battle, strife.* The men *fought* on until the fire reached the store of powder. Many of the crew were *struggling* for their lives in the water. A knight rode on in front and *conflicted* with two English knights. Harold and his men *combatted* in the battle of Hastings. For if he had, several centuries of bitter *strife* should have been avoided.

57. **früh**: *early, soon, in the morning.* Events of an *earlier* date came into my mind. Among the seven English kingdoms Wessex *soon* became the leading state. It is six o'clock *in the morning*. *Sooner* or later he will get his reward.

58. **bitten**: *beg, pray, ask.* Harold's mother *begged* for his body. Nelson went to his cabin and *prayed* as follows. I'll *ask* him for leave to come down and see you off.

59. **neu**: *new, modern, fresh, recent.* The Australians were his *new* countrymen. He studies *modern* languages. *Fresh* tracts of land continued to be taken possession of. In more *recent* days the printing press came into a more general use.

60. **zwischen, unter**: *between, among, under, beneath, below.* The strait *between* Australia and new Guinea. *Among* the seven kingdoms Wessex soon became the leading state. The French were defeated by the English *under* Lord Clive. The largest steamers can easily pass *beneath* it. The temperature was often *below* zero.

61. **werden**: *become, grow, get, turn, be* (Passive). Arkwright and his wife *grew* poorer and poorer. The French *got* their crossbows wet in a shower. When Caxton came back to England, *he turned* printer. He *became* such an ardent enthusiast. Port Essington *was reached.*

62. **tragen**: *bear, wear, carry, support.* Queen Victoria had *borne* the troubles nobly. The students of Oxford *wear* a dark blue ribbon. On the steam-ferryboats long trains are *carried* down the river. To *support* a persecution.

63. **glücklich**: *happy, fortunate, lucky, glad, prosperous, successful, favourable.* The Queen wanted to make her people *happy* and secure. Frederic II. was a *fortunate* king. After this *lucky* escape, they advanced quickly. I'm very *glad*. They were *successful* wars. All his acts were *prosperous*. The time was *favourable*.

64. **alt**: *old, ancient, of age, aged.* Christmas in *old* time. Herodotus was an *ancient* historian. When he was twelve years *of age*. The Queen was *aged* by seventeen years when she began to reign.

65. **be vor, ehe**: *ago, before, outside, in front of.* Nearly 125 years *ago* Captain Cook visited Australia. Let us get them out *before* tea. The girls wait *outside* the house. She is standing *in front* of the porch.

66. **jeder**: *each, every, either.* *Each* of the Queen's guests was served with a golden plate. *Every* house has a roof. There are shops on *either* side of the street.

67. **besuchen**: *visit, pay a visit, go, come to see, go, join, call on.* Captain Cook *visited* Australia. The emperor *paid a visit* to the city. A week to-day we are *going to see* the Zoo. He *went* to school at Kottbus. A gentleman *came to see*

you. In order to be able to read books, he *joined* a night-school. The king was *called on* by a stranger.

68. **führen, Führer**: *lead, leader, guide, chief, commander, duke.* The *leader* of the expedition was Ludwig Leichhardt. Bob *guided* his friend to school. Their *duke* obtained a kingdom. They were *led* by their two *chiefs* Hengist and Horsa. The English lost their youthful *commander.*

69. **Strasse, Weg**: *strait, road, street, alley, way, roadway, path.* Do you know what the *street* is called where it stands in Berlin? This *road* runs from Brindisi to Rome. Captain Cook discovered the *strait* which bears his name. He lived in an underground room in an obscure *alley* at Preston. This *way*, then. Two *roadways* for carriages and a *path* for foot-passengers.

70. **reisen, Reise**: *voyage, journey, travel, ride, tour, expedition, proceed, go, trip.* On his *voyage* round the world, Captain Cook visited Australia. The latter point was arrived at after a long *journey*. Are you going to *travel* in your topper? We had a long *ride* in the railway. The leader of the *expedition* was Leichhardt. Every year each class of our school makes a *tour.* They are going to take a *trip* to town. We *proceeded* through the burning plains. I *go along*. My friend *goes to* America. The boys are going to take a *trip.*

71. **gross**: *ample, great, large, big, tall, grand, huge, immense, vast, high eminent.* They enter the *big* school-room. The *vast* powers of electricity surpass even those of steam. A *huge* circle was formed by this large train of elephants. Thus the *great* lords and vassals held their lands from the king. Then came *large* cheeses, casks of beef, and butter. I am as *tall* as my friend. Which of the English kings had ever entertained at so *ample* a banquet so powerful an Emperor? For what could be a more fitting emblem of duty than the *grandest* object of the *greatest* power in nature? The temperature was very *high.* Navigation had made an *immense* progress.

Die vorstehenden Betrachtungen enthalten nur eine kleine Zahl von Hinweisen, deren Beachtung sich als zweckmäßig für eine schnelle Aneignung und Befestigung des Wortschatzes bewährt hat. Jedenfalls muß dieser Frage eine um so größere Aufmerksamkeit zugewandt werden, je älter und reifer die Schüler sind, denen die Erlernung einer neuen Sprache obliegt. Je mehr wir eben Stützen verwerten, die durch die Sprache selbst und deren Verknüpfung mit anderen bekannten Sprachen gegeben sind, um so anregender und leichter wird für den Schüler die Erwerbung des Wortschatzes nach sachlichen und rein sprachlichen Gesichtspunkten.

Meine Erfahrung lehrt, daß die mündliche Behandlung, die öftere Wiederholung und die vielfachen Übungen an der Wandtafel genügen, um den Schüler auf diesem Wege in gewünschter Weise zu fördern. Wörterhefte habe ich bei der Anwendung des Wortschatzes nach H a u s k n e c h t nicht gebraucht, erst beim

Übergang zur Schriftsteller-Lektüre haben die Schüler solche angelegt und hierbei auch manches in der Schule Besprochene eingetragen.

Wenn der Sprachstoff durch fortwährendes Sprechen stets in Bewegung gesetzt und wiederholt wird, so prägen sich die häufig vorkommenden Wörter, deren der Schüler zur freien Handhabung der Umgangs- und Litteratursprache bedarf, allmählich ein, und die erwähnten zahlreichen schriftlichen Übungen an der Wandtafel tragen auch zur orthographischen Befestigung des sich stetig erweiternden Wortschatzes bei.

So wird der »aktive« Wortschatz, also der, den der Schüler zum freien Gebrauch der Sprache zur Verfügung hat, immer größer, ebenso vermehrt sich auch die Kenntnis des »passiven« Wortschatzes, der dem Schüler nicht sofort zur freien Verwendung zur Verfügung steht, den er aber beim Lesen und Hören verstehen muß.

Die Auswahl eines geeigneten Wortschatzes ist außerordentlich wichtig, und seiner Bedeutung hat auch Hausknecht Rechnung getragen. Er sagt hierüber in seinem Beiwort: »Den Andeutungen Alexander Bain's folgend sind in einzelnen englischen Spelling-books und Readers Versuche gemacht worden, das gesamte englische Sprachmaterial in zwei Gruppen zu ordnen. Die erste Gruppe, das sogenannte Permanent Vocabulary, umfaßt alle diejenigen Wörter, die sowohl in der Umgangs- wie in der Schriftsprache bei Besprechung der allerverschiedensten Gegenstände und Verhältnisse immer wieder vorkommen. Dem Permanent Vocabulary steht gegenüber das Auxiliary Vocabulary. Es umfaßt alle diejenigen Wörter, deren Kenntnis zur Besprechung bestimmter Gegenstände oder Verhältnisse nötig ist. Das Permanent Vocabulary, kritisch gesichtet und ergänzt, ist nun in dem "English Student" derartig verarbeitet worden, daß es sich in demselben nahezu vollständig vorfindet, wenn nicht immer mit allen Mitgliedern der einzelnen Wortsippen, sodann doch wenigstens in einem oder einigen Vertretern der ganzen Familie.«

Wenn Hausknecht weiter hervorhebt, »daß der "English Student" eine Propädeutik für den im praktischen Leben sowohl wie für die Lektüre nötigen Vokabelschatz sein soll,« so kann ich nach meiner Erfahrung erklären, daß tatsächlich nach beiden Richtungen eine gute Grundlage gelegt ist, und daß auch für die historische Lektüre, wie sie sich in Gardiner's "Historical

Biographies" angeschlossen hat, eine gute Vorbereitung gegeben war.

Treten wir nun in die Schriftsteller-Lektüre ein, so lassen hier, wie es mir scheint, allerdings manche Ausgaben vieles zu wünschen übrig. Sehr viele Erklärungen könnten als unbedeutend und nebensächlich wegbleiben, dagegen wären Zusammenstellungen in obigem Sinne sehr nutzbringend. Der Anregung, die ich mit anderen beim Leipziger Neuphilologentage gegeben habe, nämlich dem neusprachlichen Unterricht für die nach Reformgrundsätzen arbeitenden Schulen Ausgaben mit Erklärungen in der betreffenden Sprache zu liefern, haben verschiedene Verleger entsprochen, z. B. Diesterweg, Perthes, Roßberg, Teubner, Velhagen & Klasing u. a. m.

Auch die einsprachigen Worterbücher haben mehr und mehr in den Schulen Eingang gefunden*).

Wenn der Herausgeber den ganzen Sprachstoff untersucht und ordnet, so kann er außer Zusammenstellungen des Wortschatzes nach bestimmten Kategorien z. B. zahlreiche charakteristische Übersichten für die Wortbildungslehre mit der Aufzählung und Erklärung der wichtigsten Präfixe und Suffixe bringen, den Stil des Verfassers und die hauptsächlichsten grammatischen und synonymischen Erscheinungen dem Schüler in belehrenden Zusammenfassungen vorführen und so in hohem Grade anregend und fördernd wirken**).

Eine weitere Erleichterung für die schnelle Aneignung des Wortschatzes ist die Unterstützung durch das Bild. Wie viel schneller lassen sich z. B. bei der historischen Lektüre die über Heer und Flotte vorkommenden Ausdrücke einprägen, wenn alles, was sich ans Bild anknüpfen läßt, an diesem gelehrt wird.

Man mache selbst den Versuch durch Aneignung des Wortschatzes an einem solchen Bilde, z. B. an der Hand der Darstellung einer Festung und der verschiedenen Teile eines Schiffes; hier verbindet sich mit der Anschauung im Bilde unmittelbar der das Bild erläuternde sprachliche Ausdruck, während bei der einfachen Schilderung ohne Bild der Weg erst durch die Vor-

---

*) Wir benutzen für das Französische Larive Fleury: Petit Dictionnaire illustré, Delagrave, Paris, daneben ist auch P. Larousse: Dictionnaire complet illustré, Librairie Larousse, Paris gebraucht worden, für das Englische verwenden wir Ch. Annandale: The Concise English Dictionairy, Blackie Son. London.

**) Dieses Ziel verfolgen die Teubnerschen Reformausgaben, vgl. auch Alges Ausgabe von Le Petit Chose (Roßbergs Verlag).

stellung zu machen ist. Auch auf diesem Gebiete bleibt noch viel zu tun übrig. Je mehr Sprachstoff und je leichter wir ihn verarbeiten wollen, desto mehr muß gerade in diesem Sinne der Weg gebahnt werden.

Bei der Masse des zu erlernenden Stoffes drängt sich eben stets die Frage nach der möglichst wenig Kraft in Anspruch nehmenden Aneignung neuen Wortschatzes auf, und so ist es unsere unabweisbare Pflicht, alle möglichen Mittel zur Erleichterung dieser so wichtigen Aufgabe zu benutzen. Bei der in der Klasse stattfindenden Verarbeitung, die ich auch in dem dritten Jahrgang (U I) noch abwechselnd mit häuslicher Vorbereitung eintreten lasse, bemühe ich mich stets, die Schüler dazu anzuhalten, im Zusammenhang die neuen Wendungen durch Hinweis auf schon Bekanntes sofort einzuprägen, und überzeuge mich dann von dem Grad der Aufmerksamkeit dadurch, daß ich die Schüler zwischendurch, sowie zum Schluß der Stunde die neuen Wendungen teils allein, teils im vorliegenden Zusammenhang angeben lasse. Je mehr Ideenassoziationen vorhanden sind, um so schneller erfolgt natürlich die Einprägung. Ist so schon in der Stunde die Vorbereitung im wesentlichen geschehen, so wird der Schüler zu Hause um so mehr veranlaßt, das Leben der Sprache im einzelnen Worte zu verfolgen und alle oben angedeuteten Beziehungen zu Wortgruppen der englischen und verwandter Sprachen festzustellen.

Wie wir oben ausgeführt, müssen diese Übungen möglichst in der fremden Sprache stattfinden. Liegt stets die Nötigung zum Sprechen vor, so wächst die Gewandtheit im Ausdruck wie der Gewinn des schwierigen idiomatischen Englisch, und es treten nach und nach die sich leicht aufdrängenden Germanismen zurück, gegen die wir um so mehr anzukämpfen haben, je mehr wir uns vom bekannten Sprachschatz entfernen. So lange nicht die Sammelarbeit vom Verfasser selbst geleistet wird, werden besondere Zusammenstellungen inhaltlicher und rein sprachlicher Art in diesem Sinne von Zeit zu Zeit mit Wiederholungen zu verknüpfen sein.

Über den Wortschatz habe ich unterdessen auf dem 12. allgemeinen deutschen Neuphilologentage zu München 1906 einen Vortrag gehalten, der in erweiterter Form unter dem Titel: Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht im Verlag von N. G. Elwert,

Marburg i. H. im Druck erschienen ist*). Ich verweise im Anschluß an die vorstehenden Ausführungen auf diese Darlegungen, deren Beispiele dem französischen Unterricht entnommen sind, sowie auf Ergänzungen und weitere Ausführungen im einzelnen, die ich hier nicht zu wiederholen brauche. Nur halte ich es für angemessen, an dieser Stelle die diesem Vortrage zu Grunde liegenden und auf dem Neuphilologentage zu Hannover 1908 nochmals von mir vertretenen Leitsätze wiederzugeben.

Leitsätze.

1. Die Hauptquelle für die Aneignung des Wortschatzes ist der die Schüler interessierende Sprech- und Lesestoff. Im Anfangsunterricht insbesondere steht die Einprägung des Wortschatzes in engster Verbindung mit einem nach sachlichen Gesichtspunkten geordneten und der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Sprachstoffe.

2. Die Schüler sind dazu anzuleiten, die Bedeutung aller auftretenden Wörter und idiomatischen Wendungen durch unmittelbare Verknüpfung mit der Handlung, dem Dinge oder Bilde (Zeichnung an der Tafel), durch Beispiele, definitive Erklärung durch synonyme und entgegengesetzte Begriffe, Umschreibung in der fremden Sprache, sowie durch äußere Ausdrucksmittel: Geste, Mimik, Intonation zu gewinnen oder soweit als möglich aus dem Satzzusammenhange zu erschließen. Die Muttersprache ist nur im Notfalle heranzuziehen.

3. Von Zeit zu Zeit empfiehlt sich eine Durchmusterung des Lesestoffes, um den gewonnenen Wortschatz nach bestimmten formalen und sachlichen Gruppen zu ordnen.

4. Der »aktive«**) Wortschatz muß durch das Sprechen der Sprache lebendig erhalten und durch vielseitige Übungen in der

---

*) Vgl. ferner hierzu die entsprechenden Ausführungen in meinen im gleichen Verlage erschienenen Schriften: »Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen 1905« und »Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts 1908«.

**) Hier verweise ich auf Schweitzers vortreffliche Abhandlung: Méthodologie des langues vivantes, Ph. Colin, Paris, ergänzt durch seinen auf dem Neuphilologentag in Hannover (1908) gehaltenen wertvollen Vortrag: Les Ressources de la Méthode directe. Besonders wertvoll sind die Aufschlüsse, die er uns über die Behandlung der Abstrakta nach der direkten Methode bietet, sowie seine Ausführungen über die Verwendung des Beispiels und die Verwertung der äußeren Ausdrucksmittel: Geste, Mimik und Intonation.

Gruppierung und im Ersatz der Ausdrücke stetig befestigt und ergänzt werden.

Sehr nützlich und anregend erweist sich hierbei die freie dialogische Behandlung geeigneter Sprachstoffe.

Der passive*) Wortschatz erfährt durch fleißiges Lesen stetige Erweiterung. Von der Einprägung selten vorkommender Wörter und Wendungen ist selbstverständlich Abstand zu nehmen.

VII.
Grammatik.

Wenn im Vorhergehenden noch keine eingehende Betrachtung des grammatischen Betriebes stattgefunden hat, so ergibt sich doch aus der ganzen Art der Behandlung der Sprache, daß die Grammatik durchaus nicht, wie so häufig von den Gegnern unserer Methode irrtümlich betont wird, vernachlässigt oder ungenügend berücksichtigt wird.

Wer unbefangen das von mir dargelegte Verfahren beurteilt, wer mit Aufmerksamkeit die Arbeitsproben prüft und insbesondere das letzte Kapitel näher betrachtet, wird zugestehen müssen, daß die Schüler schon ein ganz ansehnliches Teil Grammatik in sich aufgenommen und verarbeitet haben. Allerdings geschieht dies meist in einer vom bisherigen Verfahren abweichenden Weise. Es kommt nicht darauf an, daß der Schüler sich von Anfang an über die jedem sprachlichen Ausdruck zu Grunde liegende grammatische Erscheinung aussprechen kann; er wird recht wohl bei der Aufnahme neuen Sprachstoffes nach dem geschilderten Verfahren ohne Kenntnis der verschiedenartigsten grammatischen Gesetze doch die Sprache recht gut verstehen und unbewußt oder auf Grund der Analogie selbsttätig die Sprache anwenden. Die praktische Sprachbeherrschung, die unbewußte Aneignung, geht eben der Erkenntnis der grammatischen Erscheinung und deren Fassung in bestimmte Regeln voraus.

Der Schüler wird erst allmählich auf induktivem Wege zur grammatischen Erkenntnis der ihm schon aus dem Gebrauch der

*) Der Wortschatz, den man beim Sprechen anwendet, ist »aktiv«, der, den man beim Hören und Lesen versteht, aber nicht selbst gebraucht, ist »passiv«.

Sprache bekannten eigenartigen Erscheinungen angeleitet. So hat er z. B. die der englischen Sprache eigenen Formen des Partizipiums und Gerundiums praktisch mündlich und schriftlich richtig angewandt, ehe hieraus das grammatische Gesetz abgeleitet worden ist. Nur auf diesem Wege ist es möglich, den Schüler von Anfang an mit der gesprochenen Sprache, mit echtem, idiomatischem Englisch, ohne Rücksicht auf gewisse grammatische Regeln, vertraut zu machen.

Ganz verkehrt ist der Standpunkt, zunächst mit möglichstem Anschluß an die Muttersprache das Englische dem Deutschen anzupassen und alles idiomatische Gepräge, das sich selbst im einfachsten Gespräch kundgibt, zu vermeiden. Da wir von dem Übersetzungsverfahren im allgemeinen absehen, so brauchen wir diese scheinbare Erleichterung nicht. Wir wollen wirkliches idiomatisches Englisch, so wie es das englische Kind in schlichter Umgangssprache verwendet, von Anfang an unserer Spracherlernung zu Grunde legen, ohne zunächst nach den Übereinstimmungen zwischen beiden Sprachen zu fragen. Unsere Schüler sollen erst lernen, was im Englischen als einfach und üblich gilt, — und gerade das weicht sehr häufig vom deutschen Ausdruck ab. Diese Aneignung des fremden Sprachstoffes, die zunächst nichts mit der Grammatik zu tun hat, und die ohne die befürchteten Schwierigkeiten vor sich geht, schließt nicht aus, daß die Grammatik auf induktivem Wege Schritt für Schritt aus dem verarbeiteten Material gewonnen und in bestimmte Regeln gefaßt werde.

Was zumal das für die Kenntnis der Sprache überaus wichtige Verbum anlangt, so wird dieses, wie im Vorstehenden gezeigt worden ist, von Anfang an fortwährend praktisch geübt und zum Sprechen in den verschiedenen Formen verwandt, so daß die Hauptformen in kurzer Zeit den Schülern geläufig sind und die spätere systematische Zusammenfassung kaum noch etwas Neues bringt. Durch Analogieschlüsse werden die verschiedenen Formen gewonnen; durch die fortwährenden Sprechübungen, sowie durch geeignete Konjugationssätze und Konjugationsübungen bietet sich reiche Gelegenheit zur festen Einprägung der Formen. Auch die sogenannten unregelmäßigen Verben werden dem Schüler von Anfang an zunächst in dem ihm geläufigen Satzzusammenhange vertraut, so daß später bei der systematischen Zusammenstellung die etwa noch nicht vorgekommenen Formen sich leicht an die schon bekannten und vielfach geübten anschließen. Die im Sprach-

stoffe nicht vorkommenden wichtigen unregelmäßigen Verben werden nach der in der Grammatik enthaltenen Liste durch Konjugationsübungen der verschiedensten Art eingeprägt. Die sichere Aneignung der englischen Konjugation wird durch ihre Einfachheit sowie durch die Beziehungen zu den anderen Sprachen wesentlich erleichtert. Hausknecht nimmt in der Art, wie er die Grammatik aus dem Lesestoff allmählich nach Formenlehre und Syntax gewinnt, auf die geistige Reife eines Tertianers Rücksicht.

Ein Untersekundaner, der noch zwei weitere Jahre in fremden Sprachen unterrichtet und genügend grammatisch geschult worden ist, wird die Grammatik der neu zu erlernenden Sprache noch schneller auf Grund des induktiven Verfahrens erfassen, und auf ihn werden gewisse Aufgaben, aus dem Sprachtext bestimmte grammatische Erscheinungen herauszufinden und zu gruppieren, besonderen Reiz ausüben. Auch hierfür gibt Hausknecht schon von Anfang an entsprechende Beispiele, die sich für den Standpunkt des Untersekundaners noch mannigfacher gestalten lassen.

Mit den grammatischen Untersuchungen des durchgearbeiteten Sprachstoffs verbindet sich der Vorteil, daß derselbe Stoff stets von neuen Gesichtspunkten aus betrachtet wird, so daß er sich nach Inhalt und Form dem Gedächtnisse immer fester einprägt. Die Beispiele, die der Schüler für die zu belegenden grammatischen Erscheinungen findet, verzeichnet er, so wie es Hausknecht tut, nach Seiten- und Zeilenzahl. Bei der Besprechung werden die betr. Beispiele aus dem Lehrbuch vorgelesen und von verschiedenen Schülern an die Tafel geschrieben. Gelegentlich haben auch die Schüler eine Anzahl von Beispielen herauszuschreiben und das Betreffende zu unterstreichen, um das, worauf es im vorliegenden Falle ankommt, ganz besonders zu kennzeichnen. Diese Untersuchungen werden anfangs von allen Schülern gleichzeitig vorgenommen; ist das Material schon umfangreicher, so wird es auf die einzelnen Schüler verteilt, so daß zwei bis drei stets denselben Stoff zu untersuchen haben. Die Durchnahme erfolgt in der Klasse, wobei sich die beste Gelegenheit bietet, die durch gemeinsame Arbeit gewonnenen und erkannten grammatischen Gesetze zum festen Eigentum der Schüler zu machen.

Man sage nicht, daß es ja doch viel einfacher sei, diese grammatischen Regeln durch einige Beispiele zu belegen, als

solche umständliche Arbeit sich und den Schülern zuzumuten. Wer Versuche in dieser Richtung gemacht hat, wird sicher gefunden haben, daß gerade das, was der Schüler in eigener Arbeit selbst erkennt und heraussucht, wesentlich fester sitzt und nicht nur gedächtnisrichtig, sondern mit dem Verstande erfaßt und behalten wird. Gewiß wäre es sehr zweckentsprechend, wenn der Schüler auf diese Weise seine eigene Grammatik unter der Leitung des Lehrers zusammenstellte; allein so weit will ich gar nicht gehen, schon um nicht das Schreibwerk der Schüler und die Korrekturen des Lehrers, an denen es nachgerade nicht fehlt, noch zu vermehren; wichtig bleibt es aber immerhin, eine größere Zahl solcher Übungen vorzunehmen, schon um die Aufmerksamkeit der Schüler in höherem Grade auf die grammatischen Erscheinungen hinzulenken und das Interesse für das Auffinden und Einreihen derselben zu wecken.

Die gedruckte Grammatik, in der der Schüler das Selbstgefundene bestätigt sieht, dient alsdann mehr zur Wiederholung und zur Ergänzung des etwa noch Fehlenden. Die Hauptaufgabe bei der grammatischen Betrachtung wird sich aber stets den wichtigsten Erscheinungen und dem Erkennen der Grundgesetze zuzuwenden haben, aus denen sich dann viele Regeln, die in dickleibigen Grammatiken mit größter Ausführlichkeit behandelt sind, von selbst ergeben.

Alles Nebensächliche tritt in den Hintergrund oder wird nur bei gelegentlichem Vorkommen erwähnt, während alles rein Lexikalische, das in den grammatischen Lehrbüchern oft noch einen großen Raum einnimmt, der Lektüre überwiesen wird. Für unsere Schüler ist es nun weiter von besonderer Bedeutung, daß sie stets die Beziehungen zu den anderen bisher gelernten Sprachen erkennen, also einerseits wie im vorigen Kapitel ausgeführt, etymologische und synonymische Vergleiche anstellen, andererseits aber auch grammatische Beziehungen, die sich zwischen den einzelnen dem Schüler bekannten Sprachen ergeben, aufsuchen.

Wie im vorigen Kapitel Beispiele für die etymologische und synonymische Betrachtung gegeben sind, so bringen die nachfolgenden Schülerarbeiten Beispiele für die Untersuchung des Sprachstoffes auf Grund bestimmter Paragraphen der Hausknecht'schen Grammatik, sowie Beispiele für gemeinsame Be-

ziehungen zwischen dem Englischen, Französischen, Lateinischen und Deutschen.

Grammatische Untersuchungen.

Die Schüler erhalten die Aufgabe, die in Hausknechts Grammatik § 110 a—f angegebenen Regeln über die Stellung der Adverbien durch Beispiele zu belegen.

a) The Normans found their battle axes very deadly. Harold continued stubbornly fighting. — b.) They were determined to sell their lives dearly. The Normans easily won the battle. William repeatedly made use of this means. — d.) This district was afterwards called Normandy. — e.) Then William ordered his men to pretend to run away. Then he proceeded to London. And still the English ranks stood firm. Harold began the battle the next day. — f.) He landed at Pevensey, near Hastings, on September 28th, 1066. He reached the hill of Senlac on October 13th. He had himself crowned in Westminster Abbey on Christmas Day 1066.

Ebenso sind für die im Nachfolgenden bezeichneten Paragraphen Beispiele aus dem verarbeiteten Sprachstoffe zu suchen:

§ 78. What a wonderful impression it does make upon a European visitor. — They do feel very thirsty. — Do be quick.

§ 80. To conquer that country was to be the first step of the conquest of India. — They had several hardships to endure. — Every book had to be written by hand.

§ 81 c. They did not prove the same friends that the Britons had hoped for. — Queensland was opened up for colonisation. It was found that only two had escaped.

§ 81 d. An engineer of greater experience to whom the work was entrusted. — At school he had been taught reading, writing, arithmetic, and grammar.

§ 82 b. They longed for a home of their own. — He remembered his meeting with the boys. — Ought man to wonder?

§ 83 b. The Romans had succeeded in extending their rule northwards. — Though Edward I. got within sight of Jerusalem he failed to capture it. I was wondering how many of them there are.

§ 84 a. Napoleon had been elected Emperor of the French. I imagined myself once more a schoolboy in my old German home. William was left an orphan at an early age.

§ 84 b. This order was promptly obeyed. — William ordered his men to pretend to run away. — The English followed them.

§ 84 c. Mother, do you really mean to give it us? — Wolfe told his men not to fire.

§ 85 a. In 1051 William paid a visit to the court of Edward the Confessor. — The Emperor only stayed four days at Windsor. Then came the Romans.

§ 85 b. He who has gone through all the hoops is called a rover. — Have you ever been on a suspension-bridge?

§ 87 a. Few dared to oppose or to disobey them. — The Romans were able to reach any part of the island in a short time.

§ 87 b. Who is supposed to have put up those buildings. — Wolfe told his men not to fire.

§ 87 c. Watt was the first to invent a real engine. — That is a fine thing to look at.

§ 88. The savages fled much frightened (a). — There was the tiger's head weighing half a hundred weight (b). — The English and French languages existed for two centuries side by side, the upper classes talking French, the lower ones English.

§ 89. About a century later the Romans had succeeded in extending their rule northwards. — Alfred had been fond of hunting. — There were no large industrial towns for spinning and weaving.

§ 114. To whom do these cities belong? — Could he but do something to show he deserved Pitt's trust and confidence, he would be satisfied. — Long live the Queen!) (c). — And yet this too is a relic of this old religion. — Nor were the working classes forgotten. — His name, said the merchant, is Ella. — Then above this was the jewelled peacock. — There perished a noble warrior. — There is a French line, several English lines and a German one.

§ 115. This royal castle has given a welcome to many a royal guest. — The man was willing to give the king shelter without revealing his rank. — Give it me.

Grammatische Vergleichungen.

Es wurden von den Schülern gegenübergestellt als Beziehungen zwischen dem Englischen, Französischen, Lateinischen und Deutschen:

1. die Konstruktion der faktitiven Verben (Objekts- und Prädikatsakkusativ beim Aktiv, Subjekts-, und Prädikatsnominativ beim Passiv):

They deemed it impossible. More was elected a member of the house of Commons. Hausknecht, § 84 a.

(Vergl. Deutsch: die Ergänzung durch die Präp. zu, für u. a. m.

2. Transitive Verben, die im Deutschen intransitiv sind:

The English longed to imitate their exploits (imiter qn., imitari c. acc.) Drake had no thought of merely following*) Hawkin's example (suivre qn., sequi c. acc.) to help*) aid some one (assister qn., adiuvare c. acc.) to invade a country (envahir qch.). Hausknecht, § 84 b,

Anmerk.: such a traffic was *regarded as* not dishonourable (regarder comme.)

3. Die Konstruktion des Akkusativs (bzw. Nominativs) mit dem Infinitiv:

Drake did not suffer them to tarry there. Drake is said to have shown

*) Diese germ. Verben hatten auch engl. (angelsächsisch) den Dativ; als dieser mit dem Akk. zusammenfiel, erhielten sie (scheinbar) den Akk.

himself the morality at its best. He bade his brother break open the door. Hausknecht, § 87 b.

4. Die Konstruktion abhängiger Sätze:

a) Objektsätze nach Verben des Fürchtens:

More's father was afraid that, if he remained, he might be disinclined to embark on the study (craindre que ... ne, timere ne). Hausknecht, § 86 a.

b) Objektsätze nach Verben des Hoffens:

I hope he will come to us. Morton hoped that he would make a convert of the king.

c) Temporalsätze:

Scarcely had he given the orders, when he staggered forwards and fell (à peine que, vix ... cum, kaum ... als). Hausknecht, § 114 e.

5. Das Partizip und Gerundium.

a) Partizip: leaving his ship, he .... Hausknecht, § 88 b.

b) Gerundium: In learning Greek, More was able ... The king had shown him the unusual favour of visiting him. Hausknecht, § 89.

6. Andere Entsprechungen, wie:

a) The ocean, *from the shore of which* came ... Hausknecht, § 46 c. l'homme, *par les bienfaits duquel* ...

b) a large number of ... Hausknecht, § 38.

c) *if* mit indic. in irrealen Bedingungssätzen. Hausknecht, § 86 c.
si mit indic. in irrealen Bedingungssätzen.
si mit conj. impf. u. plsqpf. in irrealen Bedingungssätzen.
wenn (falls) mit conj. praet. u. plsqpf. in irrealen Bedingungssätzen.

d) *it was* in the tropical America *that* ....
c'était en Amérique *que* .....
(Vergl.: Es war in Amerika ... *wo* ...).

Je weiter die Schüler kommen, um so mehr wird der Lehrer Veranlassung nehmen, im Anschluß an den Sprachstoff mancherlei sprachgeschichtliche Aufklärungen zu geben und den Schülern in der erstarrten Orthographie und deren frühere Laute abspiegelnden Buchstaben die Sprache der Vergangenheit vorzuführen (vgl. *knight, night fought*), sowie den Lautwandel vieler Vokalverbindungen zu erklären und insbesondere auf der hochdeutschen Lautverschiebung (s. S. 127) zu verweilen, für die das Studium des Mittelhochdeutschen in der Obersekunda noch eine besondere Stütze gewährt. In dem Wortschatz und seinen Beziehungen zu anderen Sprachen bieten sich viele Hinweise auf die allmähliche Entwicklung der Sprache, vom Angelsächsischen bezw. Altenglischen ausgehend bis zum Mittelenglischen und Neuenglischen.

Mit der Kulturgeschichte des Volkes Hand in Hand geht

die Entwicklung der Sprache. So dient das große Ereignis der normännischen Eroberung, das der "English Student" den Schülern durch die anschaulich geschilderte "Battle of Hastings" vorführt, als Ausgangspunkt für anregende, sprachliche Betrachtungen, in denen die Schüler das Werden und Vergehen der Sprache recht deutlich erkennen. Geeignete Hinweise auf das Zurückdrängen des Englischen durch das Anglonormannische, die Weiterbildung des Englischen in den verschiedenen Dialekten und schließlich die Verschmelzung zu einer Sprache mit Anerkennung der Londoner Mundart als allgemeiner Schriftsprache fördern das Interesse und Verständnis für die englische Sprache ganz außerordentlich. Wie anregend ist für die Schüler die Tatsache, daß im Englischen für denselben Gedanken verschiedenen Sprachen entsprossene Wörter bestehen (vgl. *begin* — *commence; end* — *finish* (s. S. 141), daß die Wörter deutschen Ursprungs: *ox, calf, sheep,* das lebende Tier, dagegen die Wörter französischen Ursprungs: *beef, veal, mutton,* das zubereitete Fleisch des Tieres bezeichnen, und somit die auch zu normännischen Zeiten hochgeschätzte französische Küche dauernd im englischen Sprachschatz ihre Anerkennung gefunden hat.

Auch die wesentlich an französischen Wortschatz sich anlehnende Gerichtssprache zeigt dem Schüler, daß die mit der normännischen Herrschaft gebräuchlich gewordenen Bezeichnungen des französischen Rechts selbst nach Zurückdrängung des normännischen Elements erhalten geblieben sind. Das Recht selbst und eine große Zahl von Rechtsausdrücken bleiben jedoch germanisch. Nur der Landbesitz wurde nach normannischem Recht behandelt. Eine Ruhmestat der Angelsachsen ist die glatte Ablehnung des römischen Rechts mit seinem System und des römischen Gleichmachereistaates.

Dafür erhält sich die germanische Idee des organisch sich selbst aufbauenden Rechts und Staates ohne systematisierende Kunstideen und mit möglichst großer Freiheit und Würde des Bürgers. (Letzteres die Ursache der hohen englischen Moral: Gentleman!)

Weiterhin interessiert den Schüler die Beobachtung, daß in manchen aus dem Französischen stammenden Wörtern (vgl. *machine, cavalier, routine, police)* der fremde Accent erhalten geblieben ist, während in anderen aus derselben Sprache stammenden Wörtern (vgl. *treasure, terrace, certain, cousin)* mit dem Übergang zum

Englischen auch die Verlegung des Accentes auf die Stammsilbe erfolgt ist. So lassen sich an den Lesestoff im Laufe der Zeit viele sprachgeschichtliche Bemerkungen anschließen, die nicht etwa als auswendig zu lernender Lehrstoff zu behandeln sind, sondern den Schülern nur einen Einblick in die Werkstätte der Sprachbildung und eine Anregung zum selbständigen Nachdenken gewähren sollen. Reichliche Gelegenheit hierzu gewährt jetzt schon die Behandlung der dichterischen Sprache der Neuzeit und wird späterhin das Studium Shakespeares in noch höherem Grade bieten.

Liegt nun nicht in diesem hier geschilderten methodischen Verfahren, das die fremde Sprache selbst zu erschließen sucht, eine weit größere Anregung und geistige Schulung als in dem dauernden Gegenüberstellen zweier Sprachen, dem fortwährenden Übersetzen aus der einen in die andere? Der Grund, daß ein regelmäßiges Übersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache notwendig sei, um den steten Nachweis der grammatischen Kenntnisse zu liefern, ist hinfällig. Im Vorstehenden glaube ich genügend dargelegt zu haben, wie durch die Sprachaneignung und das fortwährende Sprechen die Grammatik als Abstraktion der Sprache dauernd geübt wird, wie aber auch rein grammatische Übungen angestellt werden, in denen der Schüler nachzuweisen hat, daß er die sonst durch das Übersetzen festzustellende Sicherheit in der Anwendung der grammatischen Regeln besitzt.

Unter diesen an verschiedenen Stellen der Abhandlung besprochenen Übungen sei hier noch insbesondere auf die freien Satzbildungen hingewiesen, in denen die Schüler die richtige Anwendung bestimmter grammatischer Erscheinungen zu zeigen haben. Diese Übungen werden teils mündlich, teils schriftlich an der Wandtafel vorgenommen, so daß das erforderliche Anschauungsmaterial unter Leitung des Lehrers in der Klasse gesammelt wird. Auch bietet die Bildung und Beantwortung von Fragen nach Subjekt, Prädikat, Objekt, adverbialen Bestimmungen Gelegenheit, durch Umwandlung der Satzteile in die entsprechenden Nebensätze (Subjekt-, Objekt-, Attributiv- und Adverbialsätze) zu zeigen, daß sie mit den grundlegenden Lehren der Syntax vertraut sind. Dabei wird der Lehrer auch auf Stilistisches eingehen und den Schülern z. B. zeigen, wie man den that-Satz möglichst meidet. Daraus ergibt sich die Übung, solche that-Sätze in Infinitiv- und Gerundialkonstruktionen umzuwandeln. Im übrigen verweise ich hier auf die ausführliche Darstellung des Ge-

winnes der Grammatik im Hausknechtschen Lehrbuch und auf die Übungen, die ich für das Französische eingehend in meiner Schrift: Der französische Klassenunterricht (S. 29—59) dargelegt habe. Was für das Französische gilt, läßt sich auch auf das Englische anwenden. Wenn dort der Ersatz des Übersetzens durch Übungen in und an der fremden Sprache wohl möglich ist, so ist dies um so mehr für das Englische der Fall. Die geistige Schulung, die viele noch im Übersetzen suchen, läßt sich auf dem geschilderten Wege in noch höherem Grade erzielen, da der Schüler schneller zu freierer Bewegung und zum Ausdruck seiner Gedanken in der fremden Sprache gelangt.*)

Die in den Kapiteln »Wortschatz und Grammatik« behandelten Übungen im Vergleichen der verschiedenen Sprachen unter einander dürfen hinsichtlich des Wertes der geistigen Bildung ebenfalls als Ersatz für das Übersetzen gelten. Auch werden die zahlreichen Arbeitsproben dargetan haben, daß der Vorwurf, nach dieser Methode unterrichtete Schüler könnten eben immer nur denselben Stoff »imitativ« wiedergeben, unberechtigt ist, da der Nachweis erbracht ist, daß sie den im Unterricht verarbeiteten Sprachstoff auch auf andere Verhältnisse zu übertragen wissen. Vergleiche, die ich selbst mit Schülern angestellt habe, die nach der alten und solchen, die nach der neuen Methode geschult worden waren, beweisen, daß die ersteren im freien Schreiben der Sprache und im idiomatischen Ausdruck weit hinter den letzteren zurückstehen, da sie eben stets den Weg der Herstellung der fremden Sprache durch das Deutsche genommen haben, von dessen Eigenart dann natürlich auch ihr Englisch stark beeinflußt wird.

Von den in Hausknechts Lehrbuch enthaltenen Übersetzungsübungen habe ich erst gegen Schluß des zweiten Jahres gelegentlich Gebrauch gemacht. Die grammatische Unterweisung, die sich an den Lesestoff und die Rückgabe der schriftlichen Arbeiten anschließt, wird meist in deutscher Sprache gegeben; auch die Übungen über den durchgearbeiteten Stoff, welche die Schüler nach freier Wahl anzustellen haben, indem sie alles, was ihnen grammatisch bekannt ist, zusammenhängend frei vortragen, finden in der Muttersprache statt. Erweist es sich aber nötig, mitten in der englischen Unterhaltung grammatische Ver-

*) Vgl. hierzu meine Ausführungen in »Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen«. S. 6 ff.

hältnisse zu besprechen, so geschieht dies auch in englischer Sprache. Sind die grammatischen Regeln dem Schüler völlig geläufig, so liegt eigentlich kein Grund vor, warum nicht auch hier die englische Sprache benutzt werden sollte, und so habe ich mit den in dieser Richtung angestellten Versuchen günstige Erfahrungen zu verzeichnen und stehe hiernach dem Betriebe der Grammatik in der fremden Sprache selbst nicht mehr so skeptisch gegenüber. Vor allem schulde ich diese Umstimmung den Eindrücken, die ich in Stockholm in der »Palmgrenska Samskolan« gewonnen habe, wo ich auch schwierigere grammatische Fragen jedesmal in der betreffenden Sprache erörtern hörte, worunter das sichere Verständnis der betreffenden Fragen keineswegs litt. Bei dem ganzen grammatischen Betrieb sei noch davor gewarnt, allzufrüh das System bringen zu wollen. Da ein klares Verständnis des letzteren doch erst durch reichliches Anschauungsmaterial bedingt wird, so genügt es ja in vielen Fällen, — wozu die eben genannten zusammenfassenden freien grammatischen Erörterungen der Schüler und die Besprechung der schriftlichen Arbeiten besonders Gelegenheit bieten, — einzelne neue Erscheinungen zu erklären und dann bei erneutem Vorkommen darauf zurückzugreifen, ohne gleich immer eine Regel daraus ableiten zu wollen.

Nicht unterlassen möchte ich zum Schluß dieser Betrachtungen darauf hinzuweisen, daß das Festhalten wichtiger syntaktischer Erscheinungen besonders dadurch erleichtert wird, daß der Schüler selbst die Beispiele aus dem verarbeiteten Sprachstoffe anzugeben vermag, also diese Erscheinungen sich stets selbst wieder vorführen kann.

Wie mannigfache Seiten dem Studium der eigenartigen englischen Grammatik abzugewinnen sind, zeigt Münch in seinem lichtvollen Aufsatze: »Zur Charakteristik der englischen Sprache« (Neuere Sprachen, VII, 2). In anziehender Weise unterhält er uns über Aussprache, Wortschatz, Wortschöpfung, Grammatik, Wortstellung, Stil, führt uns die Mischung und die Durchdringung der Grundbestandteile der englischen Sprache in ausgewählten, treffenden Beispielen vor und charakterisiert das englische Volk in der Entwicklung seiner Sprache, in der urwüchsigen Kraft und der nationalen Tendenz zum Praktischen und Knappen.*)

*) Diese Eigenart läßt sich besonders nachdrücklich an Geschäftsbriefen zeigen.

Vergleiche zwischen den verschiedenen Sprachen, wie sie Münch in diesem Aufsatz anstellt, scheinen mir auch für den Schüler nutzbringender und anregender als das zeitraubende fortgesetzte Übertragen aus der einen Sprache in die andere, und so möchte ich die Aufmerksamkeit aller Fachgenossen auf Münchs lehrreichen Aufsatz ganz besonders hinlenken. In allen Beispielen, die uns Münch vorführt, erkennen wir aber stets, daß zur Aneignung der so eigenartigen englischen Sprache nicht die Übersetzung, sondern das Versenken in die Sprache selbst gehört, eifriges Hören, Sprechen, Lesen, das allmählich zur direkten Nachahmung führt.

Nicht also Verstehen und Auswendiglernen von Regeln, sondern die praktische Gewöhnung führt zur freien Verfügung über die zahlreichen eigenartigen Erscheinungen der englischen Sprache, von denen hier im Anschluß an Münchs Aufsatz nur einige hervorgehoben seien: *What's the good of it? He ought to have written; there was one miller; he is nephew to the landlord; I say nothing, but it is true; we are all of us glad; every now and then; by word of mouth; all of a sudden; but for you; he went by himself; a friend of mine; as far as London; up to 20 degrees; to shake hands with one; the husband, wife and children; when bidden; while searching; he being absent; he is sure to keep his promise; I am likely to return; she was fain to leave; I wonder; I fail; I like; he was shown a path; I was offered assistance; a fine thing to look at; the plan was approved of; the advice was not taken notice of; kindly though his disposition was; both in politics and as regards his own conviction* u. s. w.

Wenn auch in allem, was sich grammatisch erklären läßt, schließlich eine Fassung in ein bestimmtes Gesetz erfolgen soll, (z. B. die im Englischen so vielfach angewandte persönliche Konstruktion, die Verwendung transitiver Verben als intransitiv oder als reflexiv ohne äußere Kennzeichnung, wobei die entsprechenden Vergleiche mit den anderen Sprachen angestellt werden)*) so genügt eine noch so genaue grammatische Erkenntnis doch nicht zur unbefangenen Verwendung in Wort und Schrift. Das Gegenüberstellen des Deutschen und des Englischen würde hier bei der großen Verschiedenheit im Sprachgebrauch dauernden Anlaß zu Verwechselungen geben und zum mindesten die schwächeren Schüler

*) Siehe Münchs Ausführungen im obigen Aufsatz.

sehr verwirren. Nur möglichste Loslösung von der Muttersprache und gründliche Vertiefung in die fremde Sprache macht uns allmählich mit deren charakteristischen Eigenheiten vertraut, so daß wir diese nicht nur beim Hören und Lesen sofort verstehen, sondern sie auch beim Sprechen selbst anwenden und damit unserem Englisch das ihm eigene idiomatische Gepräge aufdrücken.

Schlussbetrachtung.

Was die Verteilung des Sprachstoffes anlangt, so habe ich bei meinem ersten Versuch aus Hausknechts "English Student" die 15 Sketches und 7 Compositions nebst einer Anzahl von Gedichten und Hölzelschen Wandbildern durchgearbeitet. Was ich damals an freien Sprechübungen anschloß, findet sich jetzt geschickt zusammengestellt in dem Supplement, dessen reichhaltiger Sprachstoff eine neue Quelle wertvoller Übung und Sprachaneignung bietet. Im zweiten Jahre erledigten wir die 12 weiteren Compositions und gingen zur Schriftsteller-Lektüre über. Wir lasen Gardiners "Historical Biographies" in der Rengerschen Schulausgabe und zwar "Sir Thomas More" und den Anfang von "Francis Drake". An die in der Klasse angestellten Versuche im Extemporieren schlossen sich Übungen im Beschreiben noch nicht gesehener Anschauungsbilder. Wichtige Tagesereignisse wurden nach wie vor in den Bereich der Besprechungen gezogen, wozu auch die Abbildungen in englischen illustrierten Zeitungen und Zeitschriften verwertet wurden. In der Grammatik hielten wir uns im wesentlichen an den von Hausknecht aufgestellten Plan und ließen von Zeit zu Zeit die oben geschilderten mündlichen oder schriftlichen grammatischen Untersuchungen im Anschluß an den durchgearbeiteten Lesestoff vornehmen, aber auch aus dem Kopf Belege für bestimmte grammatische Erscheinungen geben, die teilweise durch freie Satzbildungen der Schüler ergänzt und erweitert wurden.

Im dritten Jahr, Unterprima, wurde als poetische Lektüre für das erste Vierteljahr Tennysons "Enoch Arden" in der Tauchnitz-Ausgabe der "Student's Series" zu Grunde gelegt und außerdem die bisherige Prosalektüre als Extemporierübung fortgesetzt. Zugleich werden hiermit Vortragsübungen verbunden, bei denen die

Schüler über den in der Klasse gelesenen Stoff frei zu berichten haben, während die Kameraden zum Schluß die während des Vortrags vermerkten Fehler zur Sprache bringen. Hierbei wird nachstehende Reihenfolge beachtet: 1. Aussprache, 2. Ausdruck, 3. Grammatik, 4. Inhalt. Eine weitere Übung bei Wiederholungen des Sprachstoffes besteht darin, daß die Schüler die Aufgabe erhalten, sich zusammenhängend über einen Abschnitt der Lektüre zu äußern und hierbei die im Kapitel „Wortschatz" und „Grammatik" angegebenen, oben schon erwähnten Gesichtspunkte zu befolgen.

Im zweiten Vierteljahr wurde die poetische Lektüre Tennysons durch Behandlung einiger weiterer Dichtungen fortgesetzt und die Lektüre von "Oliver Cromwell" aus Gardiners Buche kursorisch beendigt. Beim kursorischen Lesen werden oft in einer Stunde 3 bis 4 Seiten durchgenommen, erklärt und inhaltlich besprochen. Alle neuen Ausdrücke werden möglichst in der fremden Sprache erörtert und zum Schluß der Stunde in ihrem Zusammenhange von den Schülern gegenseitig abgefragt. An Stelle des Lesens haben die Schüler oft bei geschlossenem Buche der Vorlesung oder Erzählung eines Abschnittes durch den Lehrer zuzuhören und dann über das Gehörte und Erklärte sofort mündlich und schriftlich zu berichten. Bei dem kursorischen Extemporieren werden keine Wörter und Redensarten aufgeschrieben; die Behandlung findet nur auf mündlichem Wege statt. In der folgenden Stunde ist, wie oben dargelegt, über das Vorhergehende mündlich — teilweise auch schriftlich an der Wandtafel — zu berichten.

Durch die Verarbeitung des Sprachstoffes im "English Student" ist der Schüler schon etwas mit der Geschichte und Geographie Englands bekannt geworden und hat einen ersten Einblick in die sozialen und politischen Verhältnisse des fremden Volkes getan. Die Lektüre von "Sir Thomas More" und "Francis Drake" hat reiche Gelegenheit geboten, die damaligen Zeitverhältnisse zu erörtern und die Beziehungen zur zeitgenössischen Geschichte hervorzuheben. Mit der Machtstellung Spaniens und der Vernichtung der Armada werden die neuesten Ereignisse und der Sturz der spanischen Seemacht in Zusammenhang gebracht, und die Zeit der Königin Elisabeth tritt in deutlicher Gestaltung vor das geistige Auge des Schülers, wie sich gleichzeitig die Aufmerksamkeit nach außen hin, auf die Ereignisse zur See und auf das sich allmählich entwickelnde große Kolonialreich richtet, wobei wir zur

Vergleichung die Herrschaft der Königin Victoria und König Edwards VII. heranziehen.

In "Sir Thomas More" bekommen wir ein anschauliches Bild der Zeit Heinrichs VIII. und werden insbesondere mit den Einrichtungen des englischen Parlaments, mit der englischen Rechtsprechung und der Gestaltung des kirchlichen Lebens (Einführung des Common Prayer Book unter Heinrichs Sohn Edward VI.) in England vertraut gemacht. Hierbei benutzen wir die Gelegenheit, auch auf die heutigen Kämpfe innerhalb der verschiedenen Richtungen der englischen Staatskirche und auf die Unterscheidungen in High Church, Low Church und Broad Church einzugehen. Auch durch die im Buch enthaltenen Hinweise auf Chaucer, Shakespeare, Milton, Scott werden den Schülern litterarische Kenntnisse vermittelt. Wo irgend möglich, werden zur Förderung des Verständnisses und zur festeren Einprägung des behandelten Stoffes Anschauungsbilder, Photographieen, Holzstiche und illustrierte Zeitungen herangezogen. Noch vieles ist in dieser Hinsicht zu schaffen und, wie schon an anderer Stelle hervorgehoben, von den klassischen Sprachen zu lernen, denen so reiche Anschauungsmittel zur Vertiefung des Unterrichts zur Verfügung stehen.

Über die Fortsetzung der Lektüre und die weitere Ausgestaltung des Unterrichts in den letzten 1½ Jahren werde ich im zweiten Teile dieses Buches berichten.

Die Erfahrungen, die wir bisher mit dem Unterricht des Englischen von Untersekunda ab gemacht haben, berechtigten uns zu der Hoffnung, daß auch die Schüler, die nach nur einem Jahre englischen Unterrichts die Anstalt verlassen, um ins praktische Leben überzutreten, bei Fleiß und Eifer sich selbständig im Englischen weiter fortbilden können und somit den Beweis liefern werden, daß die Verlegung des Englischen nach der Untersekunda ihnen keinen Schaden gebracht hat.

Ich bin überzeugt, daß sie aus der schon in einem Jahr erworbenen Sprech-, Lese- und Schreibfertigkeit und aus der ihnen gleichzeitig zugeführten Kenntnis von »Land und Leuten in England« reichen Nutzen und dauernden Gewinn ziehen werden.

Die Prüfung, in wie weit der Schüler, der die Schule nach einem Jahr schon verläßt, mit dem durchgearbeiteten Sprachstoff vertraut ist, wird festzustellen haben, wie er Gehörtes versteht und wiedergibt, Geschriebenes und Gedrucktes liest und nacherzählt, wie er den Wortschatz und insbesondere die idiomatischen Wen-

dungen beherrscht, wie er Ausdrücke durch sinnverwandte zu ersetzen weiß, (Interpretationsübung), wie er ein Stück grammatisch zu erklären versteht und Diktiertes, Vorerzähltes und Gelesenes schriftlich wiederzugeben vermag. Vor allem wird er aber über den reichen, vielseitigen Inhalt des Sprachstoffs inhaltlich Rechenschaft ablegen können. Auf Grund der Ausbildung der Fähigkeit, den Sprachstoff durch das Ohr aufzunehmen, wird er auch leichteren neuen Stoff schnell verstehen und sich aneignen. Je nach der Klassenstufe werden sich die Anforderungen natürlich steigern und von bekannten zum unbekannten Sprachstoff übergehen. Mit der größeren Ausbildung der Fähigkeit, Gehörtes und Gelesenes mündlich wiederzugeben, geht natürlich die Übung in der schriftlichen Darstellung Hand in Hand.

Wenn wir in diesem Sinne die uns zur Verfügung stehenden weiteren drei Jahre ausnützen und unsere Schüler in die bedeutende englische Litteratur und Kultur, soweit es in der Schule überhaupt möglich ist, einführen, so werden sie auch beim Übergang vom Reformrealgymnasium zum Universitätsstudium mindestens ebenso gut vorgebildet sein wie ihre Kommilitonen, die zwei Jahre länger englischen Unterricht genossen haben. Je weiter wir mit ihnen in diese höheren Gebiete einzudringen vermögen, je mehr wir sie in die Kultur- und Geistesströmung Englands und in die Beziehungen und Wechselwirkungen zur französischen und deutschen Sprache, Litteratur und Kultur einführen können, um so dauernder und reichhaltiger wird die Wirkung sein, die sie über die Schule hinaus in das Leben begleitet und dauernd mit der Schule verbindet.

Trotzdem seit Erscheinen der ersten Auflage dieses Buches im Jahre 1900 die Anschauungen über den Sprachunterricht sich wesentlich zu Gunsten unserer Bestrebungen geklärt und auch in anderen Ländern (vgl. in Frankreich Einführung der direkten Methode durch den Minister Leygues) zur Anerkennung und praktischen Verwertung geführt haben, gibt es immer noch viele Lehrer, die aus Verkennung der wahren Bedeutung des modernen Sprachunterrichts sich ablehnend gegen ihn verhalten. Diesen empfehle ich dringend das gründliche Studium von Eggert: Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Unterrichts (Reuther & Reichard-Berlin), und verweise sie auf die wertvollen Ausführungen, in denen unser Altmeister Münch auf den Neuphilologentagen die Aufgaben und die Bedeutung des neueren Sprachunterrichts von den verschiedenen Gesichts-

punkten aus in überzeugenden lichtvollen Worten gekennzeichnet hat. So lese und beherzige man, was er auf dem allgemeinen deutschen Neuphilologentage in Wien im Folgenden gesagt hat:

»Wer noch in den alten Gepflogenheiten feststeckt, von grammatischen Regeln vor allem ausgeht, in ihnen schwelgt und in alle Breite und Tiefe sich ergehen will, beständig nur her und hin übersetzen läßt, herkömmliche Schriftwerke von abstraktem und einseitigem Inhalt zur Lektüre nimmt, allerlei lehrt und wenig Leben entzündet, allerlei Wissen schafft und wenig mattes, zaghaftes, schwerfälliges und fragwürdiges Können, der kann der ehrenhafteste Mensch und selbst ein sehr gewissenhafter Beamter sein, aber er zählt in seinem Fachkreise nicht eigentlich mehr mit. Auch der Druck, den hie und da wissenschaftlich akademische Autorität — zu stolz, um sich die wirklichen Bedürfnisse des Schulunterrichts vor Augen zu stellen, und zugleich besorgt, daß der wissenschaftliche Sinn über den praktischen Bestrebungen zu Schanden werde — in einem jener Richtung ungünstigen Sinne auf einen Teil der Lehrerkreise ausübt, behält doch auf die Dauer keine Wirkung.

»Wie viel die Schulung der Sinne im Aufnehmen und Nachbilden, Überwinden und Beherrschen der fremdartigen Lautwelt überhaupt Schulung der Persönlichkeit bedeutet, das ist freilich noch nicht allen Philologen bekannt geworden, aber dem Kundigen darum doch unzweifelhaft; die Zumutung der wirklichen Präsenz eines reichlichen und mannigfaltigen Wortschatzes, das breite Gebiet der idiomatischen Wendungen, das Erfordernis eines nicht sowohl auf konstruktiv logischem Wege als mit Hilfe des Sach- und Sprachgefühls zu gewinnenden Schriftstellerverständnisses, das Bestehenmüssen vor der strengen Kontrolle des Richtigen durch die mitlebende Fremdwelt, auch selbst die Rolle und Pflicht der aufmerksamen Nachahmung, das alles sind teils ganz leichte und teils recht schwere Stücke, jedenfalls eigenartige Stücke bei der Erlernung der neueren Sprachen.

»Wie viele der Tüchtigsten und Redlichsten haben es doch auch beklagt, daß ihnen diese Pforte (die Geisteswelt der gleichzeitigen größten Kulturvölker) verschlossen blieb, daß sie ihnen wenigstens nicht weit genug geöffnet wurde! Oder ist das Gefährdung des nationalen Geistes? Ist es nicht vielmehr Spiegelung desselben in dem fremden und damit doch auch Klärung vor sich

selbst? — — — Es ist Erweiterung der Denkformen und des Gesichtskreises.

»Die Sinnesschulung des Hörens, Unterscheidens, Aussprechens, Lesens, die kleinen vielleicht ganz eng begrenzten, aber regelmäßigen mündlichen Übungen, sie würden, allein genommen, den neusprachlichen Unterricht an eine ganz andere Stelle rücken, als wo er zu stehen scheint oder schien, nämlich in die Mitte zwischen die geistbildenden Gebiete und die technischen Fertigkeiten; aber eben doch in die Mitte; es würde eine neue eigene Nummer damit ausgefüllt, und ich würde mich selbst dieser Stellung für das Fach nicht schämen, weil ich die Fertigkeiten und das Technische überhaupt nicht gering achten kann. Gerade unserer deutschen Wesensanlage und Gewöhnung ist eine solche Nötigung zum Raschen, Lebendigen, Praktischen ganz heilsam; wir neigen hinlänglich zu dem bloß Innerlichen, Unverwendbaren, wir haben keinen natürlichen Zug zur festen Form, zum flotten Können. Wir sind ja mit unseren Eigenschaften zu etwas in der Welt gekommen, aber eine Nation kann sich nicht eines Tages wie ein ältlicher Geschäftsmann ausruhen wollen und von Renten leben; sie lebt im Dienst, im Kampf, im Wettbewerb.

»Die Überzeugung davon, wie die Welt der Gegenwart und Zukunft alle Kräfte entwickelt sehen will, die in dem immer großartiger sich entwickelnden Kampfe um Bestand und Sicherung der Einzelexistenzen und namentlich auch der Kulturnationen von Wert sein können, diese Überzeugung kann noch viel allgemeiner und lebendiger werden, als sie bis jetzt ist.

»Ich meinerseits glaube, es wird in nicht ferner Zeit das Können einiger lebenden Sprachen, wenigstens ein technisch-elementares Können derselben so sehr Bedürfnis aller wirklich mitzählenden Glieder der Gesellschaft sein, daß es wie das Lesen, Schreiben und Rechnen zu den elementaren Bildungsgebieten gerechnet wird. Und ich beobachte mit Hochachtung zugleich und mit einer gewissen Sorge, in welchem Umfang, mit wie viel Ernst und Erfolg das Erlernen fremder lebender Sprachen auch unter solchen Nationen sich verbreitet, die ehedem von diesem Bestreben weit entfernt sich an ihrer eigenen Kultur und gewohnten Bildung genügen ließen, auch unter solchen, die bei diesem Erlernen die größten natürlichen Schwierigkeiten zu überwinden haben.« — — —

. . . . Alsdann hebt Münch hervor, daß es sich beim Lernen der neueren Sprachen auch um nationalen Utilitarismus

handle, d. h. um Stärkung der Kräfte der Nation für den immer andauernden, immer ernstlicheren, wenn auch friedlich ausschauenden Wettkampf der Nation, um einen dauernden Platz nicht bloß im Geistesreich, sondern auch auf dem nicht mehr allzu geräumigen, dem gewissermaßen sichtlich zusammenschrumpfenden Erdball. Übrigens möchte ich ein Höheres doch sogleich wieder mit erwähnen: Die Befähigung zum Verkehr mit fremdnationalen Menschen hat nicht bloß den Wert praktischen Vorteils, sondern auch den einer Erweiterung und Klärung des rein menschlichen Gesichtskreises und damit einer ethischen Förderung.«

Anhang.

Um verschiedenen Wünschen nach einer genaueren Beschreibung einzelner Stunden zu entsprechen, gebe ich hiermit im Anhang die Darstellung von drei englischen Unterrichtsstunden. Die letzte wurde in Gegenwart mehrerer Kollegen erteilt, die den Verlauf der Stunde freundlichst niederschrieben, und deren Material alsdann Herr A. Cliffe, der einen Teil der Stunde selbst ubernahm, in vorliegender Form fur eine englische Zeitschrift bearbeitet hat.

In diesen Stunden kam es weniger auf die Durcharbeitung eines eng begrenzten Stoffes an, als auf den Nachweis, daß die Schüler in dem Auffassen und Wiedergeben des gesprochenen Wortes schon genugend geubt waren, daß die Aufnahme neuen, sich an den bekannten Stoff eng anlehnenden Sprachstoffes, rasch erfolgte, und daß sie sich in der einfachen Umgangssprache, deren Kenntnis das anschließende Studium der Litteratursprache erheblich erleichtert, schon genugend mündlich und schriftlich frei bewegen konnten. Außerdem sollte dargelegt werden, wieviel Stoff in einer Stunde in Bewegung gesetzt und behandelt werden kann, wenn der Unterricht in der fremden Sprache mit möglichstem Ausschluß der Muttersprache gegeben wird.

Außer den Verfassern dieser Berichte haben auch die Herren Professor Dr. W. Viëtor und Direktor Millar-Inglis*) aus Maidenhead on Thames — letzterer in zwei aufeinander folgenden Jahren — die Freundlichkeit gehabt, die Klasse eingehend selbst mündlich und schriftlich zu prüfen.

* Mit großer Freude liest die Jugend das School-Magazine von Maidenhead College, das mir Herr Kollege Millar-Inglis seit Jahren regelmäßig freundlichst zukommen läßt, wofür ich ihm auch hier meinen herzlichsten Dank aussprechen möchte.

Bericht

über eine englische Unterrichtsstunde in Untersekunda.

Abgedruckt aus dem Buch:
"The Method of Teaching Modern Languages in Germany" by **M. Brebner, M. A.**
(London. C. J. Clay and Sons. 1898.)

In most Prussian Realgymnasien English is begun in Untertertia, i. e., in the forth school-year, at twelve or thirteen years of age, with three lessons a week. At present an experiment is being made at one of the Realgymnasien in Frankfort on the Main, the so-called Musterschule,*) to test the advisability of beginning English two years later, in Untersekunda, with six lessons a week. The following lesson given by the Head Master, Direktor Max Walter, will show with what results. The class had been learning English for exactly fourteen weeks. Throughout the lesson, I think the Direktor used German only once, in reproving a boy for carelessness.

As he entered the room, he said to the boys, "Sit down." They did so, saying, "We are sitting down." Then, without another word, the Direktor went to his desk on the platform, and, by simply looking at different boys, got the following statements of his actions:—

You are standing on the platform. You are going to your desk. You are sitting down. You are taking your pen. You are writing your name.

Here followed a few English questions and answers about an absentee; then, as before:—

You are putting the pen on the table. You are taking the blotting-paper. You are putting the blotting-paper in the class-book. You are rising up. You are leaving your place.

Then a boy was called up and told to go to the door. He did so, saying, "I am going to the door," and different sections of the class said to the boy, "You are going to the door," and of him, "He is going to the door." The same procedure was followed when the teacher said:—

Open the door. Shut the door. Leave the room. What have you done? Go to your place. You will go to the cupboard. Go to the cupboard. Open the cupboard, &c.

*) Auch an der Wöhlerschule findet der gleiche Versuch statt.

After saying to a boy, "Take this book, and put it in the cupboard," the teacher kept the book in his hand, so that the pupil had to say, "Please give me the book." Then the teacher asked:

What are you going to do? What are you doing now? What have you just done?

As before, not only did the pupil himself answer each question correctly, but others said to him and of him, what he was going to do, what he was actually doing, and what he had just done.

After another boy had been called up and made to perform various actions in the same way, two other boys were told to rise and walk round the room, sometimes at the same rate, sometimes the one more quickly than the other. "You must first see it," said Direktor Walter to the boys, "and then speak about it." The talk took the form of the following sentences which were duly practised:—

You are walking more quickly than your friend. You are not walking so quickly as your friend. You are walking as quickly as your friend.

Then the two boys were told to place themselves respectively before and behind the teacher, suiting, as usual, word to action. Then the teacher asked the class the following questions:—

Who is standing in the middle? Who is standing before me? Who is standing behind me?

These two boys, of unequal height, were placed side by side, and the other pupils, in answer to the teacher's questions, said:

Schmidt is taller than Fechner. Fechner ist not so tall as Schmidt.

Again the different persons of the verb were appropriately used:—

I am not so tall as Schmidt. You are not so tall as Schmidt. He is not so tall as Schmidt. I am taller than my friends. You are taller than your friends. He is taller than his friends.

The proverb about a friend, "A friend in need is a friend indeed," was followed by the repetition of half-a-dozen other English proverbs. "It is the work that crowns the day" contained two difficult words, "work" and "crowns," which were carefully practised and phonetically spelt from Viëtor's *Lauttafel* (Sound Chart). When a boy made a mistake in pronunciation, neither he nor any one else was allowed to say what mistake he had made, but he had to show on the *Lauttafel*, first the sound he had given, then the

sound he ought to have given, carefully repeating the right sound of the word. Similarly, when the boys were made to correct each other, none ever repeated the wrong pronunciation, but only gave the right form, which was repeated by the pupil who had made the mistake.

After the short digression about proverbs, the teacher returned to the comparison of the two boys, and called out a third of the same height as the shorter of the two. Thereupon, the following remarks were made by the three boys, and repeated, with appropriate changes of person, by their comrades;—

1. I am taller than my friends. 2. I am not so tall as my friend Schmidt. I am as tall as my friend Schmalz. 3. I am as tall as my friend Fechner. I am smaller than my friend Schmidt.

Here followed the repetition of a poem, "Work while you work, and play while you play," the class being told to "keep a look-out for faults," and correct at the end of each verse. A mistake being made in the use of the demonstrative *this*, the pupils were required to give sentences appropriately introducing *this* and *that*, *these* and *those*. Similarly, examples were given of *who*, *whom*, (1) used interrogatively, (2) used relatively.

At their lesson on the previous day the boys had had two verses of "I remember, I remember the house where I was born." They had been written in phonetic transcription (*Lautschrift*) on one board, in ordinary writing on another. Both these blackboards were now in front of the class. A pupil was told to read the transcription, which he did correctly. Then the teacher asked such questions as the following:—

What do you remember? In what house were you born? When were you born?

This last question was put to several boys, each of whom gave in full the date of his birth. After one or two more questions on the subject matter of the poem, the mention of the window led the teacher to speak about the windows of the class-room, and of the house in the Spring picture. Going back to the poem once more, he asked:

What came peeping in at morn? Did the sun ever come too soon?

On getting the answer, "No, sir, he never came too soon," Direktor Walter moved arms and legs, saying, "I am moving my limbs," and had the word "limbs" spelt on the *Lauttafel*. He then moved his eyelids up and down, saying, "I am moving my

eyelids—that is called a wink." He thereupon repeated his original question, and now got the answer, "No, sir, he never came a wink too soon." Here followed a little practice in irregular verbs, and the reading of the verse from the ordinary script. Then a boy was sent to wipe the blackboards, saying, as usual, what he was doing:

I am standing up. I am leaving my place. I am going to the blackboard. I am wiping the blackboard.

Four boys were set to write on the blackboards, three a verse each of "Those evening bells," the fourth a description of the Summer picture. Meanwhile other boys repeated, "Those evening bells." Being told to give other poems "expressing the love of English boys for their home and country," they repeated:

God save the Queen. Home, sweet home. Our home is the ocean.

"Home, sweet home" was sung, and sung remarkably well. In the course of the repetition of these poems by different boys, the "*Lauttafel*" was used, and the boys were set to correct each other's pronunciation. On one occasion, when the *f* and *v* sounds had been interchanged, the class were made to practise the transition from the voiceless to the voiced spirants and sibilants.

Just at this point, Direktor Walter was sent for on business. Without a moment's hesitation, he handed the pointer to one of the pupils, and told him to question the class on the picture. The boy might have been the regular teacher, question and answer went on so smoothly and promptly. The boys raised their hands and answered when named just in the ordinary way.

On the Direktor's return, the hearing of poems was continued for a little, then the four boys who had been at the blackboards were required to read what they had written. One had mis-spelt *splashes*, whereupon other members of the class were asked to mention different words in which the sound *sh* occurred.

Next came the teaching of the new lesson, viz.: another verse of "I remember, I remember." The teacher read it, and put questions on what he had just read. Then a pupil repeated the verse after him; another boy standing at the *Lauttafel* showed the sounds, while the class uttered them; and meanwhile the teacher wrote the phonetic transcription on the board. At mention of "violets," a good deal of practice was necessary, and other words with the *i* sound were given by the boys.

The Serpentine being mentioned, the teacher turned to a large map of London hanging on the wall, and bade a pupil point out the Serpentine, asking what boys did on the Serpentine in Winter. A short talk followed on the Albert Memorial, the Albert Hall, "Albert the Good," &c. Alongside of the phonetic transcription, the teacher now wrote the same verse in the usual orthography, the boys spelling the words. The words "made" and "light" led to the mention of other words containing the *a* sound, and others with silent *gh*. The lesson ended with the repetition, in character, of the Ninth Dialogue from Dr. E. Hausknecht's English Student.

For home-work, the class were told to write out and learn the new verse of "I remember, I remember," and also to write out and re-learn the Ninth Dialogue from the English Student.*)

In describing the above lesson I have gone into considerable detail, partly because I could not have conveyed an adequate conception of the lesson otherwise, and partly because it illustrates so many features of the new method.

Bericht

uber eine englische Unterrichtsstunde in Untersekunda.

Abdruck aus den Special Reports on Educational Subjects. 1896—97. London "The Teaching of Modern Languages in Frankfurt a. M. and District; together with some account of the Frankfurter Lehrpläne" by **F. Ware, B. A. B. Sc.,** früher Lehrer, jetzt Herausgeber der Zeitung Morning Post in London.

There were about twenty-five boys present. They had begun English last Easter in accordance with the new scheme, which up to the present has only reached this form having been introduced year by year in successive classes, starting naturally from the bottom. In calculating the exact time these boys had been learning English allowance must be made for the intervening summer holidays. The first object in the modern language teaching in this school is as far as possible to give the pupil the impression that during the lesson he is in England or France, as the case

*) Das Abschreiben wird stets mit bestimmten grammatischen Übungen verbunden [illegible].

may be. For instance, on the walls of the room in which this lesson was held were photographs of places of importance and interest in England, coloured cartoons representing the chief events of English history,*) a map of the British Isles, and a large plan of London.

It will be seen from the account of the following lessons how important a part the equipment of the classroom plays in the successful carrying out of the method. To mention only one detail, the desks were so arranged and of such a design that a boy could immediately be sent to any part of the room without disturbing his neighbour or interrupting the lesson. In short, the whole machinery moved with the minimum of friction. When one considers the amount of work done in the space of fifty minutes in this school, it is obvious that the least hitch in the proceedings would represent an enormous loss in the total output.

The whole lesson was carried on in English. Once or twice, however, the teacher, to save time, explained in German a command which a boy could not understand. On entering the room the master asked for the Jubilee numbers of the Graphic and Illustrated London News from the two boys whose turn it had been to take them home the day before. This led to a conversation about the Queen and English notabilities, English schools and school life. The master described a game of cricket, and, to explain the word "toss," called up a boy to "toss" with him for innings. All mistakes in pronunciation were immediately corrected, the boys indicating the right sounds on the table of phonetic symbols (Viëtor's system) hanging on the wall facing the class. Two boys then went to different boards to write in their own words an account of certain parts of the foregoing conversation. The lesson meanwhile proceeded, a boy being sent to the plan of London to point out and describe various places of interest, such as Hyde Park, St. Paul's, Trafalgar Square, &c. It struck me that many boys in provincial English schools would not have known as much about their own capital as these young Germans. Trafalgar Square suggested a passage in their Readers on Nelson and the Battle of Trafalgar, and various boys gave an account of this event. The class then corrected what the two above-mentioned boys had written on the boards; verbs occurring were conjugated

*) Published by Cassel & Co., London.

in their sentences by the class in chorus; also thus:— *I go, you went, he will go, we should go,* &c.*) The boys then recited various poems, representative of English life and character. Questions were asked as to the authors. Verses were written on the boards in the manner already described in the account of the lesson in the Bockenheimer Realschule. The class corrected these. The *k* having been omitted in the word *knee*, the master asked for another example of a word beginning with *kn*; the boys were immediately ready with *knavish*, and quoted "Frustrate their knavish tricks!" This suggested the recitation of our English National Anthem.

Finally, the master recited and explained to the class a new verse of poetry. Every expression presenting difficulty to the pupils was explained by reference to some former occasion on which they had met with it, or translated by English words already familiar to the boys. One of the class was then sent with a pointer to the phonetic table where, as the master again recited the verse slowly, he pointed to the symbols representing the different sounds, and another boy wrote them on the blackboard. While this was going on, the class could be seen silently shaping their mouths to each sound. The verse written, the boys read it aloud from this phonetic transcription. It is particularly worthy of remark that the pupil did not study the new verse in its ordinary spelling in his Reader before it had been prepared in this manner. Owing to this method of teaching sounds, it was possible to detect immediately those principles of English pronunciation which the beginners had not yet mastered. The chief mistakes made were in those sounds which present particular difficulty to Germans, such as the *o* in *not* and the *a* in *all*.**)

---

*) Or thus:—I go—did you go? he has not gone; hadn't she gone? we shall go, shall you have gone? they wouldn't go; wouldn't they have gone?

**) I visited this class again in the following January. The boys had made extraordinary progress. I spoke to them for half an hour in English on their lesson, and found little difficulty in making myself understood and in obtaining intelligent replies.

Bericht

über eine englische Unterrichtsstunde in Obersekunda

von **A. Cliffe.**

The plan for the lesson, as arranged by the headmaster, was the following:

1. Meinhold's Pictures, No. 20. — baker's & butcher's shop.
2. Anecdote to be related, and questions to be answered.
3. Reading of an unseen piece from an English reading-book.
4. Story to be related in German, and retold by the class in English.

The first two parts of the lesson were taken over by myself; the last two the headmaster had under his own charge. As is usual in this class, the language made use of during the whole course of the lesson was English, with the one exception to be afterwards mentioned.

Immediately after entering the class-room, at a word from the headmaster, the boys began to recite the "Charge of the Light-Brigade" by Tennyson. Each verse was recited by a different boy and the last in chorus.

The recitation was followed by rapid questions on the part of the headmaster about the author of the poem, Alfred Tennyson, when and where he lived, and the fact of his having been Poet Laureate and buried in Westminster Abbey. The answers to these questions having been obtained without difficulty, the title "poet laureate" was made more comprehensible by one of the boys being asked to give the equivalent Latin expression.

Hereupon the headmaster handed the management of the class over to me, and I proceeded to the first part of the lesson. The picture chosen for this purpose was one quite unknown to the class; on one half the process of manufacturing bread was illustrated, and on the other there were two little shops, one of a butcher, the other of a baker, where several persons were making purchases.

The first questions put naturally referred to pictures with which the boys were already acquainted, i. e., the Hölzel-pictures of summer and autumn. The following questions led up to the subject of the lesson:—

In which picture have you already seen a corn field? — Where is the corn taken after it is mown? — What is done with it in the barn? — Where is it taken after being thrashed? — What is done with it in the mill?

The questions having been answered readily, a description of the process of making bread was elicited by means of questions, during which I found it necessary to give two words which were new to the class, i. e. "to knead" and "oven". The word "knead" having been written down on the black-board, the boys were asked for other words in which the *k* is mute before *n*. "Know", "knock", "knife" were quickly given. The word "knife" (pl. knives) naturally led to a demand for other words in which the "f" is changed into "ves". A number of such words were given in rapid succession.

On my pronouncing the second unknown word distinctly, the sounds were pointed out by one of the class on the sound chart; the word was then written down correctly on the blackboard from the sounds.

The process of bread-making having been sufficiently discussed, I then went over to the other half of the picture showing a butcher's and a baker's shop. Here the word butcher not being pronounced correctly, it was ordered to be written down. This showed, as had appeared from the pronunciation of the word, that the boy had confused the English with the French word, for he wrote "boucher". I next proceeded to put questions about what is sold by butchers and bakers. It was here natural for me to try and find out whether the boys were aware of the difference between the names of the living animals and their flesh in the form of meat. The different words — ox, beef; sheep, mutton; calf, veal; swine, pig, pork — were all correctly given; on my then asking for an explanation of this phenomenon, one of the boys informed me, that although the Anglo-Saxons were acquainted with the animals, it was the Norman-French who introduced the refined art of cooking, and consequently the meat when prepared for eating was given a French name. I then inquired: When did the Normans come to England? Who was their leader? What battle was fought? These questions were likewise correctly answered, without there being any occasion for me to correct the pronunciation. A few more questions relative to the persons seen in the picture closed this part of the lesson, the most striking part of which was the promptness of the answers and the concentrated interest of the whole class, the boys being trained to answer on simply being looked at by the teacher.

This method, besides keeping the boys alert and attentive is a great relief to the teacher.

To give this picture a living interest, and to afford the class an opportunity of exhibiting their practical powers of conversation, at the request of the headmaster, I called out two boys (S. and J.) and told them to commence a conversation, one representing the shop-keeper, the other the customer. Such exercises as these seem to be enjoyed by the whole class and a looker-on cannot help feeling that they appreciate these endeavours to make them use their knowledge of the language practically. On this occasion the following dialogue ensued:—

A.: What costs a roll? *B*: Six Pfennigs. *A.*: Please, give me it. Have you also a loaf? *B.*: What kind of them do you want? *A.*: I want a large one. *B.*: There are some who have got six pounds and others which have got three pounds. (The scholar on being asked here, whether the word "who" was right, quickly corrected himself and gave the reason.) *A.*: Give me one with three pounds. *B.*: It costs six pence. *A.*: Here they are.

Here the headmaster called two other boys out to continue the dialogue, with the idea that the boy who has been shopping now wishes to return from Bockenheim to Frankfort and jumps on a tramcar.

A.: Give me a ticket to the Hauptwache. *B.*: It costs twenty Pfennigs. *A.*: Here are fifty. *B.*: Here is the change. *A.*: (seeing a friend): Good morning, how are you? I have not seen you for a long time, where were you? *B.*: In this time I was in England and visited a friend of mine. *A.*: So you have seen a good deal of the city, please tell me about it. *B.*: In London there are many people; in the afternoon I went in the Hyde Park.

To correct this last mistake of the preposition, and at the same time to impress the different uses of the English prepositions more deeply on his mind, the boy was told to carry out the following actions, saying aloud what he was doing: I am going to the door (class: he is going to the door). I am going out of the room (class: he is going out of the room). I am coming into the room (class: he is coming into the room). I am standing at the black-board (class: he is standing at the black-board). I am standing in front of the teacher (class: he is standing in front of the teacher).

One boy (U.) is now set to write a description of the above-mentioned picture on the black-board (result: see below).

The second part of the lesson began by my relating in English an anecdote which was unknown to the class. I did this as distinctly as possible, but only once. The headmaster

wishing to test the boys' ability to understand a native Englishman to the utmost, made them begin to re-tell the story immediately, without my having previously put questions about it. Each boy related one or two sentences, and then the story was taken up by another. During this I was struck by the manner in which the story was kept intact. When a boy began to deviate from the proper story (as happened once or twice), another boy took it up and brought it back to its original form.

The re-telling of the story being finished, I put a number of questions upon the contents of the anecdote. They were not only easily understood, but also readily answered. One point is perhaps worthy of remark. In the anecdote told, the words "he tapped at the door" occurred; the word "tapped", though quite new to the class, was understood from the sense of the story, and also afterwards correctly written, though they had only once heard it pronounced.

Two boys (F. and Sch.) were then set to write down this anecdote from memory on two black-boards, one on either side of the room (result: see below).

The headmaster, Direktor Walter, here took over the class again for the third part of the lesson, i. e., the reading of an unseen passage (Hausknecht, "English Student", p. 115) about Guy Fawkes Day. The headmaster first explained (in English) who Guy Fawkes was, the conspiracy called the Gunpowder Plot, and the customs still found in many parts of England on the 5th November. These explanations were followed by questions to ascertain whether what had been said was thoroughly understood. The boys were now told to glance rapidly through the piece that was to be read. Meanwhile, the description of the picture having been finished, it was read and corrected by me. This was what the boy had written:—

"At the right side of the picture we see the baking-room of a baker. One of his men is putting the bread into the oven; another one is kneading the flour into bread. In the middle there is the baker's shop and at the left that of a butcher. A mother is buying bread for her children, and an old man is taking some money out of his purse. A girl is going to the butcher, who is selling the meat of porc (corr.: pork), in order to buy some pounds of meat."

This having been read the headmaster underlined the words s e e, i s k n e a d i n g, b a k e r's s h o p, m o t h e r, o l d m a n, p o r k. The boys now began to ask each other questions referring to the words underlined. The manner in which this was done

showed the boys to be well exercised in this kind of questioning and answering, for as the headmaster underlined the words, the following questions were put and answers given:—

Q.: What do we see at the right side of the picture? *A.*: We see the baking-room of a baker. *Q.*: Who is kneading the flour? *A.*: Another man is kneading the flour into bread. *Q.*: Where is the baker's shop? *A.*: The bakers shop is in the middle of the picture. *Q.*: What is the mother doing? *A.*: She is buying bread for her children. *Q.*: Who is taking money out of the purse? *A.*: An old man is taking money out of the purse. *Q.*: What is being sold? *A.*: Pork is being sold.

The reading of the unseen piece was then taken up, the boys having had time to glance through it. Each scholar after having read a few sentences asked his companions if he had made any mistakes while reading. Where such an error had been committed, it was usually corrected by one or other of the boys. In this manner the attention of the class was concentrated on the reading and pronunciation the whole time. During the reading various grammatical questions were put by the headmaster, and at the end, other questions as to the contents of what had been read.

Meanwhile the two scholars had finished writing down the anecdote on two separate boards. One was well done. Although almost every sentence in it differed somewhat from the story originally told, yet the sense was kept up. Orthographic mistakes there were none. Sch. had written:—

"Mr. Swift often received from his neighbour a fish which was brought him by a little boy to whom he gave nothing. One day the door of the house was open. So he entered the room in which Mr. Swift was sitting and put the fish on the table. Mr. Swift was very angry at this action. He told the boy he would teach him how to be polite. So he took the fish and left the room and said: "My master sends me to give you this fish." The boy repeated (replied): "Thank you very much, and here is a half-crown." Mr. Swift gave him a whole crown."

The second anecdote was not so free from mistakes, but still a creditable performance, if we consider the rapidity with which it was written, and the short time allowed for reflection. F. wrote:—

"Each (every) day a boy brought a fish to a gentleman, but always he was send(t) away without receiving anything. One day he found the door opened and he went into the room without (knocking to (at) the door and put the fish on the table. The gentlemen was very angry that the boy was so unpolite. Therefore he took the fish and left the room; then he returned, nocked to the door, opened it and said to the boy: "Good morning, sir, here is your fish," and the boy answered: "I'm very much obliged to you."

The mistakes made in this anecdote formed the subject of further questions; e. g.:—

1. What is the difference in the use of each and every? 2. What is the position of the adverbs of time? 3. Send, sent (other words: lend, lent; spend, spent). 4. Knocking to (other words with kn: knead, know, &c.) (other verbs followed by at: look at, wonder at). 5. Unpolite (more usual, impolite). Give different examples of words expressing two opposite ideas. (Polite — impolite, act — counteract, fortune — misfortune, happy — unhappy, content — discontent, satisfy — dissatisfy.)

Then began the fourth part of the lesson. The headmaster related a short story in German (Vietor and Dörr, p. 117). The story was then re-told by the class, each boy saying a few sentences. The following is the story, as related by the class: —

"Four men wanted to beg for money at the door of a captain. They said they had had great misfortune and their ship was wrecked. The man placed the other men in his room at different places. Then he said to one: I'm very sorry that you have been shipwrecked, what was the name of your captain? Then he went to the second, what was your captain called? Each gave a different name. Then he went to the third and asked the same, and the third answered Swift (!). So, my dear gentlemen, said the captain, I cannot give you money, for you have had three captains and your ship must go under."

This last mistake caused general amusement. The headmaster availed himself of the opportunity to impress upon the class the necessity of not translating their native language while learning and speaking that of another country, but of always seeking the expressions peculiar to that language; at the same time he related his own experiences in England, how his friends had frequently remarked: "that may be grammatically correct, but we don't say so." Here the lesson ended.*)

Welche Erfolge man mit der reinen Anwendung der direkten Methode erzielt, wird deutlich veranschaulicht durch die Auswahl der mir gütigst im Original zur Verfügung gestellten zahlreichen Schreibproben der „Palmgrenska Samskolan" in Stockholm. Die Themata sind frei gewählt. Die ersten zwei Arbeiten sind aus der 10. Klasse (Obersekunda), die folgenden sieben Arbeiten aus der 11. Klasse (Unterprima) und die letzten vier Arbeiten aus der 12. Klasse (Oberprima).

*) Die in dieser Lehrprobe enthaltenen Sprech- und Schreibproben stehen teilweise hinter den sonstigen Leistungen der Klasse zurück, was sich durch die späte Stunde (letzte Stunde des Vormittags) und die Zahl der anwesenden Gäste (acht Herren) erklären läßt.

I.

Ein Sommerabend auf dem Lande.

Ich saß an einem schönen Sommerabend in einem Kahn auf einem See im nördlichen Jämtland. Endlich ließ ich das Ruder und ließ den Kahn treiben. Ich legte mich in das Vorderteil des Kahnes, um zu träumen, und um die herrliche Natur zu betrachten.

Das Wasser schlug so angenehm gegen den Kahn, und auf dem felsigen, steilen Ufer hob sich der Wald in die Höhe, so finster und düster.

Nur dann und wann fuhr ein sanfter, rauschender Wind durch die Tannen. Weit weg erhoben sich unermeßliche, nackte Felsengebirge, und auf ihnen schimmerte der ewige Schnee so glänzend weiß im Sonnenschein.

Die Luft war so klar und frisch und durchsichtig, und ich fühlte mich so froh und glücklich und wünschte, daß es mir vergönnt sei, in meinem ganzen Leben so in dem Kahn zu liegen und ganz sanft zu schaukeln und die Gebirge zu betrachten, welche die Farbe tausendmal veränderten, und welche mir schienen, sich bald zu nahen und sich bald weit weg zurückzuziehen, um dann plötzlich hervorzutreten und mich da durch ihre Größe zu vernichten.

Da hörte ich einige unbekannte, seltsame Melodien aus dem Walde hervorkommen. Ich sah einen Lappländer nach dem Ufer gehen und, eines seiner wunderbaren Lieder singend, einen kleinen Kahn vom Lande abstoßen.

Dies, zusammen mit den rauschenden Wellen und dem Sausen der Tannen, ertönte in meinen Ohren so zauberisch und führte meinen Gedanken auf Zeiten, lange her verschwunden. Ich dachte an die Zeit, als diese Lappländer das herrschende Volk in diesen Wäldern waren, und wie sie dann von den hervorstürmenden Gothen immer mehr zurückgetrieben wurden, bis daß sie nach diesen wilden, wüsten Felsengegenden kamen. Ich dünkte mir die blutigen Streite zu sehen und das Getöse der Äxte und der Waffen im finstern Walde zu hören. Ich sah die wehrlosen Lappländer über die mit Schnee bedeckten Gebirge fliehen, und sich in den nackten Bergklüften verstecken.

Endlich starben die letzten Melodien des lappländischen Lieds, und ich erwachte aus meinen Träumen, eben als die Sonne hinter die Gebirge unterging und sie blutrot färbte.

Ich lag noch eine Weile im Kahn und sah, wie die Gebirge glänzten und flammten in der untergehenden Sonne. Der Schnee leuchtet so rein und fein, und auf den Schneefeldern sahen die Heerde der Renntiere als einige schwarze Punkte aus, die sich hin und her bewegten.

Nachdem die Sonne untergegangen war, wurde alles so kalt und geheimnisvoll. Es fröstelte mich, und es ward mir bange unter diesen nackten Gebirgen und wilden Felsen. Ich wagte kaum auf den Wald zu sehen. Er war so finster und grauenvoll und rauschte so wehmütig. Ich ruderte darum nach Hause mit langen, sichern Ruderschlägen, um diesen düstern Gedanken zu vermeiden und bald wieder unter Menschen zu kommen.

II.

Sven Dufva.

Runeberg, der größte Poet Finnlands, hat über den letzten Krieg seines Landes eine Menge poetischer Werke verfaßt. Die Ereignisse und die Personen welche er hier schildert, zeigen alle, von welcher glühenden Vaterlandsliebe das finn-

ländische Volk erfüllt ist. Unter diesen Erzählungen ist eine, die der Poet »Sven Dufva« genannt hat. Es ist die Geschichte eines jungen Finnländers. Sein Vater war Sergeant, alt und arm und mit vielen Kindern zu erziehen. Sven hatte sich von Kindheit an dadurch ausgezeichnet, daß er alles schwer zu versthen hatte. Sonst war er ein guter und williger Knabe, und als er etwas älter wurde, war er seinem Vater eine gute Hilfe bei der Arbeit des Hofes, denn seine Stärke war außerordentlich. Der alte Vater war doch sehr traurig über seine Dummheit und pflegte oft sagen, daß er sehr beklagenswert sei, da er einen solchen Sohn habe. Diese Rede verdroß Sven, und eines Tages, da der Greis wieder so etwas sagte, wurde er ganz erstaunt, als der Sohn keck antwortete, daß er Soldat werden wolle. Der Alte lachte und meinte, daß Sven gar zu dumm sei. Dieser aber begab sich ruhig nach dem Heere, wo er auch angenommen wurde. Hier war nicht die Frage nach Verstand oder Geist, nur nach Kraft und einem guten Willen. Jetzt sollte Sven Dufva lernen Waffen zu gebrauchen, aber er machte seine Lehrer fast verzweifelt; er konnte nichts lernen. Er folgte doch dem Heer überall, und wenn auch die anderen Soldaten ihn als einen Dummkopf betrachteten, mußten sie doch eingestehen, daß in der heißesten Schlacht keiner tapferer war als er. Eines Tages waren einige Soldaten in einem Bauernhofe in der Nähe von einer Brücke stationiert, und mit ihnen war auch Sven Dufva. Als sie nun ruhig die Zeit verweilten, kam ein Eilbote angesprengt mit der Nachricht, daß ein großer Teil des russischen, feindlichen Heeres von dem anderen Ufer über die Brücke dringe. Die Soldaten liefen hinzu, um dieses zu hindern, aber sie waren bald von der Übermacht zurückgeworfen. Da sie alles verloren sahen, flohen sie alle außer Sven Dufva. Er drang auf die Brücke nieder und stand da, fest und stark wie ein Riese. Bald war die Brücke mit Gefallenen bedeckt, aber noch hielt Sven Dufva Stand. Da erschien in der Ferne der finnländische General Sandels mit seinen Soldaten. Sie sprengten nach der Brücke, und bald waren die feindlichen Soldaten zurückgeworfen. Als alles wieder still war, fragte der General nach Sven Dufva. Man konnte ihn nicht mehr sehen, fand ihn aber unter den Gefallenen, bleich und mit einer Kugel in der Brust. Als der General dies erfahren hatte, hielt er über den Gefallenen eine kurze, warmherzige Rede, die mit diesen Worten endigte: »Einen armen Kopf hatte er, aber das Herz war gut.« Und eine schönere Grabrede hatte doch Sven Dufva sich nicht erwerben können.

III.

Die Neger im Industriepalast.

Alle die Einwohner Stockholms, Alte und Junge, Reiche und Arme, gingen vorigen Herbst nach dem Industriepalast um die Neger und die Javanesen zu sehen.

Die Kinder der Neger wurden von den Damen sehr bewundert, ja einige Frauen, die keine eigenen Kinder hatten, wollten gern ein schwarzes Büblein oder Mädchen adoptieren, aber leider erlaubte der Impresario es nicht.

Schon fern von dem Palast hörte man ein schreckliches Geheul, und konnte nicht verstehen, was es sein konnte. Bald würde man es doch begreifen. Eine Menge schwarzer, ungeheuerer Neger und Negerinnen waren nämlich mit Tanz und Gesang beschäftigt. Die korpulenten Damen tanzten und die Herren spielten und schrien. Wenn ich sagen würde, daß der Tanz graziös wäre, würde es nicht wahr sein, denn etwas schrecklicheres habe ich nie gesehen. Die Musik war so betäubend, daß ich während drei Wochen ein wenig taub auf meinem linken Ohre war.

Nach einer halben Stunde endete die Vorstellung der Neger, und die der Javanesen begann. Diese war nicht so lärmend und der Tanz war viel stiller und graziöser. Nachdem ich genug davon gesehen hatte, ging ich in dem Palast umher, um die Hütten zu betrachten. In einer dieser war eine Schule, wenigstens wurde sie so genannt, aber die Schüler lernten nichts, sondern aßen nur Süßigkeiten, die ihnen, von freundlichen Schweden gegeben wurden. Ich dachte: »Wenn die Schüler in den schwedischen Schulen nichts zu tun hätten, als Süßigkeiten zu essen, würden sie nicht so gern frei haben«.

Die schwarzen Kinder waren wirklich sehr hübsch und angenehm, aber ihre Väter und Mütter waren abscheulich.

Jetzt sind sie nicht mehr hier; sie tanzen und singen jetzt in anderen Städten, und wir werden sie nie wiedersehen.

IV.

Drottningholm.

Drottningholm, die Sommerresidenz des jetzigen Köningspaares, war auch in den ältesten Zeiten ein königliches Gut, hieß aber damals Thoresund. Schon Katarina Jagellonika, die Gemahlin des Königs Johann III, hatte hier ein Haus aufführen lassen, und dem Orte den jetzigen Namen gegeben. Johann wohnte hier oft, umgeben von Katholiken und Jesuiten. Nachdem dieses Haus verbrannt war, ließ die Königin Hedvig Eleonora, die Witwe des Königs Carl X Gustaf, das Schloß und den Park nach dem Plane des Tessins anlegen, ohne Rücksicht zu nehmen auf die ungeheure Kosten der Anlage, welche durch den ungünstigen, sumpfigen und felsigen Grund veranlaßt wurden.

Auch muß man über die hier angewendete Kunst staunen! Unter den Gärten befinden sich starke, steineren, mit Erde bedeckten Gewölbe, Felsen sind weggesprengt, terrassiert und mit Erde bedeckt, so daß sie grünen Hügeln gleichnen. Gänge und Wege sind über Sümpfe geleitet u. s. w., und doch ist das Ganze nicht steif und gekünstelt, sondern natürlich und großartig.

V.

Esaias Tegnér.

Esaias Tegnér wurde am 13. November 1782 geboren. Einer von den Bekannten seiner Eltern nahm den armen Knaben auf, um ihn zu erziehen.

Ganz jung fing er an, die alten Sprachen zu treiben; die Geschichte seiner Jugend war Arbeit und immer Arbeit.

Siebzehn Jahre alt kam er nach Lund, wo seine Begabung die größte Aufmerksamkeit erweckte.

Bald wurde er als Dichter bekannt; seine Gedichte flogen das Land herum, überall das größte Entzücken erweckend. Und während des Sieges seiner Dichtkunst arbeitete er unaufhörlich und streng, wurde im Jahre 1810 zum Professor ernannt und erhielt schließlich die Bischofswürde. Diese letzte Periode seines Lebens war nicht glücklich. Seine geistige und körperliche Kraft schwand in dem hartem Streite zwischen seinem Dichtergeiste und seiner großen Pflichttreue. Nach einigen Jahren von Krankheit und Schwäche starb er im Jahre 1846.

Seine Lebensgeschichte zeigt uns ein Charakter, kraftvoll, stolz und frei wie die alten Schweden; so war auch seine Dichtung.

Von seiner glänzenden Sprache erweckt, trat die alte schwedische Heldenzeit von ihren vergessenen Grabhügeln heraus. Wer hat nicht »Fritiofs Saga« gelesen? Da lebt die alte Zeit, da kämpft der Wiking für seinen Heldenruhm und für seine Geliebte, da lodert das Nordlicht und da leuchtet das Feuer des Herdes auf die Götterbilder des Tempels.

Esaias Tegner gab uns unsere alte Heldenzeit in Gedicht und Gesang wieder und darum ist er und bleibt er unser größter Dichter.

VI

Grönköping, 12. Febr. 1898.

Geehrter Herr Redakteur!

Ich habe gehört, daß Sie einen Mitarbeiter brauchen. Ich fasse die Gelegenheit an den Haaren und frage Sie, ob ich den Platz bekommen kann. Ich habe seit drei Wochen in »Grönköpingsskamtet« gearbeitet, und glaube, daß ich ganz kompetent bin. Meine Forderungen sind sehr klein; ich wünsche nur Kleider, Feuer, Wäsche und monatlich 500 Kronen. Für eine Person mit meiner Gewohnheit ist das nicht zu viel.

Auf Antwort wartet mit Ungeduld — Nichtsfähig, Litterateur.

Stockholm, 14. Febr. 1898.

Geehrter Herr Nichtsfähig!

Wir sind sehr traurig, wir können aber Ihre Dienste nicht annehmen. Es scheint uns, als ob „Grönköpingsskamtet“ einen gar zu großen Verlust machen sollte, und das könnten wir uns nie verzeihen.

Mit Hochachtung

Red. af Kasper.

VII.

Die Empörung in dem Hühnerhaus.

In dem Hühnerhaus befanden sich die Hühner in voller Empörung. Keiner konnte sagen, wie es angefangen hatte, die Sonne brannte, die Luft war von Gewitter erfüllt und die Elektricität hatte eine allgemeine Gereiztheit erregt, die sich jetzt in Mißvergnügen und Streitsucht zeigte.

»Also sind wir einig?« rief eine alte weiße Henne, die den anderen eben das Wort geredet hatte. »Wir wollen nicht mehr bei den Menschen leben, nicht mehr ihretwegen Eier legen, nicht mehr zu Braten gerupft werden; sondern wir wollen im Walde leben wie die freien Tiere und selbst unser Futter verschaffen. Nicht wahr?«

»Doch, doch,« antworteten die Hennen. Der Hahn schwieg, denn er war schläfrig, aber als er sah, daß die Sache ernsthaft war, krähte er und übernahm die Leitung. Die Hennen gackelten, um ihre Freiheitsgedanken auszudrücken, der Hahn blinzelte und sagte schließlich: »Seid nur ruhig, Kinder, seid nur ruhig! Wir werden uns empören. Erstens aber müssen wir eine Konstitution haben, um in dem Walde leben zu können. — —«

»Ja wohl, wir müssen eine Konstitution haben — aber was ist eine Konstitution?« »Ja, daß weiß ich wirklich nicht, aber der Hofhund weiß es, und wir werden gehen, um ihn zu fragen.«

»Laß uns gehen!« und die ganze Hühnerschar setzte sich in Bewegung.

Der Hofhund schlief bei der Hecke. Der Hahn ging auf ihn an, die Hennen gackelten ringsherum, und als der Hund endlich die Augen öffnete, rief die ganze Schar im Chor: »Was ist eine Konstitution? Wir wollen eine Konstitution haben!«

»Wozu dann?« fragte der Hofhund. »Wir werden uns ja empören,« riefen die Hennen, »der Hahn aber sagt, daß wir eine Konstitution haben müssen.«

»Eine Konstitution — ja, das ist etwas, was die Menschen erfunden haben, seit sie den Instinkt verloren. Ihr aber brauchet sie nicht — empöret euch nur,« lachte der Hofhund und schlief wieder ein.

Die Hühner gingen nach dem Walde und freuten sich des freien Lebens. Die Hennen gackelten noch lauter, der Hahn versuchte über die Steine zu fliegen. Bisweilen wurde ihm ängstlich zu Mute, und dann wollte er ernsthaft von der Konstitution mit den Hennen sprechen, aber sie scherzten nur und hörten nichts, und so kam der Abend.

Die Sonne war untergegangen, dicke Wolken verdunkelten den Himmel. Bald kam ein Windstoß gesaust, und die ersten Regentropfen begannen zu fallen. Ein schreckliches Gewitter brach aus; es donnerte und blitzte. Die Situation war furchtbar. Bei dem ersten Donnerschlage zitterten die Hennen und wurden still; bei dem zweiten Schlage schloß der Hahn die Augen zu und der nächste Blitz beleuchtet eine Reihe Hühner, die lautlos und erschrocken längs des Weges flohen. So ging die wilde Jagd, und einige Minute später waren alle Hühner in dem Hühnerhaus versammelt, naß und demütig.

Der Hahn, der von dem Winde hin und her geworfen wurde, kam zuletzt; als er durch die Hecke hineinschlüpfte, fragte ihn der Hofhund mit höhnender Stimme, wie es nun mit der Empörung gehe.

»Ja . . . . ja . . . . ich glaube, daß die Konstitution nicht gut war,« stammelte der Hahn, indem er von dem Winde in das Hühnerhaus hineingeblasen wurde.

VIII.

Sehnsucht.

Ich bin ein Storch. Auf einem Hausdach in einem kleinen Dorfe bin ich geboren. Da hatten meine Eltern ihr Nest. Die ersten Wörter, die ich hörte als ich mich zum ersten Mal in der Welt verwundert umherblickte, waren: »Sieh doch auf die Störche, wie lustig sie sind, und nun haben sie auch drei Jungen.« — Eines Tages sollten wir fliegen lernen. Erst versuchte mein Bruder, aber er konnte gar nicht. »Ach, wie dumm er ist«, dachte ich, »das ist ja keine Kunst«. Man soll aber nie übermütig sein. Als ich versuchen sollte merkte ich, daß es nicht so leicht war, wie ich mir vorstellte, und es dauerte sehr lange, ehe ich richtig fliegen konnte.

Der Sommer verging, und bald kam der Herbst. Eines Tages sagte unsre Mutter: »Nun, Kinder, sollen wir bald nach dem Süden, nach Egypten fahren.« »Was ist das?,« fragte ich verwundert, »das habe ich nie gehört.« »Es ist ein herrliches Land,« sagte sie, »mit großen Wäldern und schönen Wiesen, wo wir die leckersten Frösche finden können. Da scheint die Sonne so warm, und da ist es immer Sommer.« Und so erzählte sie weiter von Egypten. — Von diesem Augenblicke an hatte ich keine Ruhe. »Sollen wir nicht bald fahren, Mutter?« fragte ich immer. »Ach, Kind du mußt Geduld haben,« antwortete sie, aber das hatte ich gar nicht. Eines Tages,

endlich, führen wir. »Wie wunderbar ist nicht die Welt!« Alles, was ich sah war so schön und das aller schönste war Egypten. Hier blieben wir den ganzen Winter. — Aber ich war nicht glücklich. Im Herzen fühlte ich etwas, ich konnte nicht verstehen was es war. — Der Frühling kam, und wir kehrten nach dem Norden zurück. Als ich die schönen Wälder und Wiesen und das geliebte Nest wieder sah, und hörte wie die Kinder sangen: »Nun sind die Störche da, nun kommt der Sommer wieder,« da wurde ich wieder so froh und glücklich. Nun verstand ich auch das unbegreifliche Gefühl. Es war Sehnsucht nach dem Vaterlande.

IX.

Eine Szene in ungebundener Rede aus dem Schauspiel »Wilhelm Tell« von Schiller.

Geßler, der gehaßte und gefürchtete Vogt, hatte auf einer Stange am Markte einen Hut von dem Kaiser aufgesetzt mit dem Befehl, daß jeder, der vorbeiginge, dem Hute seine Reverenz machen sollte. Tell kam mit seinem kleinen Knaben vorbei, aber unterließ den Hut zu grüßen, denn dagegen erregte sich sein Stolz. Die zwei Hüter, die da auf Wache standen, waren eben im Begriff ihn zu verhaften, als Geßler von der Jagd zurückkam und den Zufall am Markte sah. Bald hatte er Tells Vernachlässigung gehört, und darüber empört, befahl er ihm, einen Apfel von dem Kopfe seines geliebten Sohnes zu schießen. Nachdem Tell den Vogt bewegend gebeten, die gräßliche Strafe ihm abzunehmen, und Geßler mit unmenschlicher Härte seine Bitte verweigert hatte, bezwang sich der arme Tell und schoß zur Erstaunung aller Zuschauer mitten durch den Apfel.

X.

Unser junges Fürstenpaar.

Als vorigen Frühling die frohe Botschaft über das ganze Schweden ging, daß der stattliche, von allen beliebte Prinz Karl, »unser blauer Prinz«, sich eine Braut gewählt hatte, wurde sie mit allgemeinem Entzücken empfangen. Die Liebe, die der junge Fürst durch sein ungekünsteltes Wesen und seinen edlen Charakter gewonnen, genügte, daß das schwedische Volk von ganzem Herzen ihm Glück in dieser Vereinigung wünschen und seine junge Braut mit Freude empfangen sollte, wäre sie uns auch eine Fremde gewesen. Doch kann man sich nicht darüber verwundern, daß wir uns noch mehr freuten, als wir erfuhren, daß sie uns gar nicht unbekannt war, sondern die Tochter der von allen Schweden geliebten Prinzessin Lovisa, jetzt der dänischen Kronprinzessin, für welche wir immer so große Sympathie gehabt, teils wegen ihrer eigenen lieblichen Persönlichkeit, teils weil sie das einzige Kind des volksbeliebten Königs Karl XV war.

Da die Prinzessin Ingeborg schon einmal unsere Hauptstadt besucht, hatten viele Gelegenheit gehabt, sie zu sehen; man sah aber mit Sehnsucht dem Tage entgegen, da sie die unsere, unsere eigene Prinzessin werden sollte. Dieser Tag kam doch bald, denn kaum hatte unser herrlicher Sommer Abschied genommen, als jenseit des blauen Sundes das Band der Liebe geknüpft wurde, das nicht nur zwei junge Menschen fürs ganze Leben vereinigen sollte, sondern auch zwei geschiedene Länder näher einander ziehen.

Den 27sten August fand in der Schloßkirche Kopenhagens die fürstliche Hochzeit statt, mit der großen Feierlichkeit die mit einem solchen Fest vereinigt ist. Wie mancher dachte nicht mit Wehmut an die neunzehnjährige Braut, die jetzt nicht nur die Heimat ihrer glücklichen Kinderzeit verlassen würde, sondern auch das Land, wo sie so beliebt war.

Nach einer kurzer Hochzeitsreise sollten die Neuvermählten den 9ten September in Stockholm eintreffen. Jetzt rüstete sich unsere Hauptstadt, um auf eine würdige Weise das junge Fürstenpaar zu empfangen. Als der 9te September einbrach, prunkte die ganze Stadt im Festkleid. Die Sonne strahlte vom klärsten Himmel, als wollte sie dem jungen Paar eine sonnenhelle Zukunft wünschen. Lange vor der Ankunft des Zuges besetzte eine undurchdringliche Menschenmenge den Weg, den die königlichen Wagen passieren würden. Wohl wurde manchem das Warten lang, wer aber dachte an Müdigkeit, als endlich der Zug auf den Perron hineinbrauste, und bald die liebliche Prinzessin selbst freudestrahlend und glücklich erschien, um bei der Seite ihres Gemahls ihr neues Volk zu begrüßen und von ihm bewillkommen zu werden. Welch unendlicher Jubelruf durch die große Menge! Man hurrahte, man winkte, man streute Blumen auf den Weg des jungen Paares. Wie lieblich und einem Sonnenschein gleich saß sie nicht da unsere eigene Prinzessin, nach allen Seiten hin fröhlich nickend, und wie stolz sah er nicht aus, unser stattlicher Prinz! Ja, lange sollen wir uns des Eindruckes erinnern, den die Prinzessin Ingeborg auf uns alle machte, denn es war nicht ein Eindruck der Stunde, es hat sich nämlich bewiesen, daß mit der jungen Prinzessin ein Sonnenschein in die Säle des Hofes eingedrungen ist, und nicht nur da, sondern überall, wo sie erscheint, verbreitet sie Freude.

Werde der Zukunftshimmel des beliebten Fürstenpaares hell, und wenn auch Wolken darüber ziehen werden, hoffen wir, daß seine Liebe und die große Sympathie des schwedischen Volkes die Sonnenstrahlen werden, die durch jede Wolke dringen können. Das Beste, was wir ihnen wünschen können, ist doch: Gott segne unser junges Fürstenpaar!

XI.

Einige Worte von der Armeeorganisation Schwedens.

Schon im fünfzehnten Jahrhundert fing man in Schweden, wie übrigens im ganzen Europa, mit stehenden Truppen an. Durch alle die Kriege, welche Schweden während des folgenden Jahrhunderts führte, erhielt das schwedische Heer ein ganz anderes Aussehen als früher. Vorher waren keine besonderen Regimenter, jetzt aber wurde ein Regiment für jede Provinz aufgestellt. Die Soldaten erhielten bessere Waffen und die Rüstungen wurden nicht so schwer, weder für die Infanteristen noch für die Kavalleristen, zu tragen. Die Soldaten erhielten auch Uniformen, und jedes Regiment hatte seine Uniform. Erst im siebzehnten Jahrhundert spielte die Artillerie eine bedeutende Rolle in einer Schlacht. Am Ende des siebzehnten Jahrhunderts wurde die »Fortifikation«*) gebildet. Die Waffengattung, welche Heutzutage eine so große Bedeutung bekommen hat, ist der Train. Von dieser Waffe hat der große General Moltke gesagt, daß eine Schlacht heutiges Tages, ohne einen gut geordneten und starken Train unmöglich sei.

---

*) = in Deutschland das Geniekorps.

In diesem Jahrhundert besteht die Armee Schwedens aus fünf Waffengattungen. In Friedenszeit haben wir sechs Armeeabteilungen und jede solche Abteilung besteht aus allen Waffengattungen um selbständig gegen den Feind operieren zu können. Solch eine »Truppeneinheit«, wie man es in Schweden nennt, besteht aus mehreren Abteilungen. Diese sind: Zwei Infanteriebrigaden — jede Brigade hat zwei Regimenter und jedes Regiment drei Bataillone. — ein Kavallerieregiment, ein Artillerieregiment, eine Kompanie von Sappeure und eine von dem Train, eine Ambulanzkompanie.

Unsere Truppen bestehen aus dem »Stamm« und den Wehrpflichtigen. Die Letzteren sollen 90 Tage der Armee gehören. Wenn man alle 90 Tage auf einmal exerzieren wünscht, muß man zu der Kavallerie oder der Artillerie gehören; im anderen Falle soll man zuerst 68 Tage und dann das folgende Jahr 22 Tage exerzieren.

Durch den Stamm werden die geworbenen und eingeteilten Truppen gebildet. Die geworbenen Regimenter liegen im allgemeinen in Garnison. Diese sind die beiden Garden in Stockholm, alle Artillerieregimenter und die Dragonerregimenter, die Sappeur und Trainbataillone. Alle übrigen stehen nicht in Garnison.

XII.

Norrland.

Weit oben in dem hohen, kalten Norden liegt das naturschöne Norrland, welches den größten und nördlichsten Teil Schwedens bildet. Von den hohen Gebirgsgegenden an der Grenze von Norwegen senkt sich das Land, frei von schroffen Absätzen, gegen den Bottnischen Meerbusen. Die vielen Flüsse, welche alle in südöstlicher Richtung fließen, sind lang und reich an Wasser, und bilden in den Gebirgsgegenden schäumende Wasserfälle.

Der schönste aller dieser Flüsse und übrigens der naturschönste in ganz Schweden ist die Ångermanälf, welche den südlichsten Teil Norrlands durchfließt. Wir wollen in Gedanken dem Lauf dieses Flusses folgen, um zu versuchen die herrlichen Naturscenerien hervorzurufen, welche einander unablässig an ihren Ufern ablösen. Wir begeben uns also zu dem norwegischen Felsensee Vollmajaur, wo die Ångermanälf ihre Quelle hat. Wie ein ganz kleines Bächlein springt sie über die Steine, während sie den moosbewachsenen Boden mit ihrem klaren Wasser benätzt. Nachdem der kleine Strom durch einige malerische Felsenseen geflossen, und seine Wassermasse durch den Zufluß mehrerer Quellflüsse vergrößert worden ist, wirft er sich brausend von steilen Felsen nieder; während er Milliarden von kleinen glimmernden Wassertröpfchen nach allen Seiten wirft. Ruhig setzt er dann seinen Lauf fort, welcher jetzt durch hohe, waldbewachsene Berge geht, die steil ins Wasser ragen, und in welchem sie sich abspiegeln. Bald vereinigt sich der Strom mit zwei großen Nebenflussen, wonach er seinen letzten Wasserfall bei Sollefteå bildet. Er fließt nachdem ganz ruhig und ist während seines übrigen Laufes schiffbar, bis er sich in den Bottnischen Meerbusen ergießt, wo er so breit ist, daß er mehr einem Meerbusen als einem Flusse ähnlich ist. Hier am untersten Laufe des Flusses ist die Natur sehr erhaben; ja, ihre Schönheit ist sogar mit den herrlichsten Gegenden des Rheins und Neckars verglichen worden. Über die steilen Ufer mit ihren hohen Sandrücken, breiten sich grüne Ebenen aus, welche sich terrassenförmig zwischen Reihen von Hügeln gegen die Berge emporheben. Diese sind oft waldbewachsen und ihre

bläulichen Gipfel, in Wolken gehüllt, lassen das Grüne auf ihren Abhängen in tausenden Farben wechseln.

Das Aussehen und der Lauf der übrigen Flüsse sind dem der Ångermanälf sehr ähnlich. Sie fließen nur viel schneller und die Wasserfälle, die sie bilden, sind weit größer und zahlreicher. Wie vorher erwähnt, gibt es in Norrland viele Felsen, welche alle an der Grenze Norwegens liegen und von denen einige die Schneegrenze erreichen. Zwischen diesen Felsen laufen eine große Anzahl kleiner länglicher Binnenseen, die sich von den sich allmählich erweiternden zahlreichen Flüssen bilden. Norrland ist übrigens sehr reich an waldbewachsenen Heiden, Felsen und Sümpfen, welche besonders die Hochebenen aufnehmen. Norrland ist von der Natur bei weitem nicht so schlecht versehen, wie man sich gewöhnlich denkt. Die großen Wälder am oberen Laufe der Flüsse geben einen reichen Vorrat Bauholz, welches nachdem leicht auf den Flüssen befördert wird. Manches Wildbret lebt auch im Innersten der gewaltigen Waldungen im Schutze der hohen majestätischen Nadelbäume. Auf diese Weise sind die Wälder Norrlands die Quelle zweier wichtigen Erwerbszweige, nämlich Abtreibung der Wälder und Jagd. Die wichtigste Hülfsquelle des Landes sind jedoch die umfangreichen Saatfelder, welche sich teils längs des Ufers des Bottnischen Meerbusens teils längs des unteren Laufes der Flüsse ausbreiten. Die Flüsse sind sehr fischreich, besonders ergiebig an Lachs.

Es giebt wenige Länder, für welche man sich eine so glänzende Zukunft denken kann, wie gerade für Norrland. Weite Strecken fruchtbaren Bodens, welche jetzt noch zum größten Teil wüst liegen, könnten leicht zu wogenden Saatfeldern verwandelt werden; Fabriken, für deren Betrieb Wasserkraft in bedeutender Mänge vorhanden ist, sollten angelegt werden; an den Mündungen der schiffbaren Flüsse Häfen gebaut; aus den vielen erzhaltigen Bergen das Erz geholt, und schließlich Hochöfen gebaut werden, mittelst welcher das Metall aus dem Erz geschieden wird.

XIII.
Stockholmer Kunst- und Gewerbe-Ausstellung 1897.

Seit 1866 ist keine größere Ausstellung in Stockholm gewesen. Während des mehr als dreißigjährigen Zeitraumes, der seitdem verflossen ist, sind mehrere Vorschläge, die drei nordischen Völker noch einmal zum friedlichen Kampfe zu sammeln, erschienen, die doch alle scheiterten.

Endlich aber beschloß der schwedische Reichstag, eine Gewerbe-Ausstellung in Stockholm 1897 zu ordnen. Zum ersten Male wurde auch Rußland mit Finnland eingeladen. In Zusammenhang hiermit wurde auch eine internationale Kunst-Ausstellung arrangiert.

Am 15. Maj wurde die Ausstellung von König Oscar feierlich eröffnet, in Anwesenheit der schwedischen königlichen Personen, des dänischen Kronprinzenpaares nebst zwei ihrer Töchter und aller Mitglieder des diplomatischen Corps'.

Jetzt, wenn die ganze Exposition zu Ende ist, kann man föllig beurteilen, wie gelungen sie war.

Vom Entrée aus streckte sich eine schöne mit Blumen geschmückte Esplanade nach der großen Industriehalle, die mit einer großen Kuppel, und vier Minareten versehen war. Dieses Gebäude war die größte bis jetzt ausgeführte Holzkonstruktion.

Hier sah man die Produkte der Großindustrie Schwedens, Norwegens, Dänemarks und Rußlands.

Rechts der oben erwähnten Esplanade befand sich das Gebäude für Unterricht und Slöjd, den verschiedenen Provinzen nach geordnet.

Diesem Gebäude gegenüber befand sich der stattliche Pavillon der Stadt Stockholm, und dahinten lagen die zwei Gebäude für Chemi und Sport. Diese beiden, letzteren hatten eine schöne Lage am See.

Das Ufer weiter nach rechts folgend erreichte man das schwedisch dänische Fischereigebäude, und kam von dort nach Alt Stockholm. Diese entzückende Imitation der alten Stadt muß als eine der Perlen der Ausstellung betrachtet werden.

Ging man noch weiter, so fand man, daß sich Norwegen dort ein eigenes Fischereigebäude errichtet hatte, und daneben die Marineschauspiele

Wir befanden uns jetzt dicht neben den Hohen Skansens, an dessen Fuße die Gebäude der Holz- und Eisenindustrie lagen.

Hinter der Industriehalle konnte man nachher auf einem Viadukte die Landstraße passieren Westlich von dieser Landstraße befand sich das Gebäude der Armee und der Marine, sowie die Maschinenhalle, die Kunsthalle und mehrere kleinen Pavillons.

Außerdem, daß diese Ausstellung direkt großeren Umsatz schwedischer Produkte gegeben hat, hat sie auch eine bedeutende menge Turisten nach Schweden geführt, und es ist zu hoffen, daß die Ausländer auch fernerhin mit Vorliebe unser Vaterland besuchen werden.

Diese Aufsätze legen ein beredtes Zeugnis von dem hohen Wert freier Schreibübungen in der fremden Sprache ab und beweisen eine Sprachkenntnis und Gewandtheit in idiomatischen Ausdrucken, wie sie durch das Übersetzungsverfahren nicht zu erzielen ist.



Inhalt.

